

Læring gjennom estetisk erfaring

Et dramaarbeid med ungdomsskoleelever

Hanne Fodnes



Masteroppgave i estetiske fag- Teatervitenskap

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2007

Innhold

1.0 Innledning	s. 4
1.1 Tema	s. 4
1.2 Problemstilling	s. 6
1.3 Teori, metode og fremgangsmåte	s. 8
1.4 Tidligere forskning	s. 13
1.5 Mitt møte med ”Teater DUPLO”	s. 15
2.0 Estetisk teori som grunnlag for dramapedagogisk virksomhet	s. 17
2.1 Begrepet estetikk	s. 17
2.2 ”Leken som den opprinnelige menneskelige livsform”, og estetikken Oppdragelsesverdi	s. 19
2.3 Den sansemessige, og subjektive opplevelsen av et kunstverk	s. 22
2.4 Læring gjennom estetisk erfaring	s. 29
2.5 Oppsummering	s. 35
3.0 Dramapedagogikken sett i forhold til skoleverket	s. 37
3.1 Dramapedagogisk virksomhet	s. 37
3.2 Den estetiske dimensjonen i den generelle delen av læreplanen, for reform 97 og kunnskapsløftet 2006	s. 41
3.3 ”Broen” i reform 97 versus ”Læringsplakaten” i kunnskapsløftet 2006	s. 44
3.4 Hva er den ”kulturelle skolesekken”?	s. 47
3.5 Oppsummering	s. 49

4.0 Teater/ drama i undervisningen **s. 50**

4.1 Teater/drama – et verktøy i undervisning og oppdragelse s. 50

4.2 ”Henrik Ibsen- Still Alive and kicking?” s. 53

4.3 Hva skiller teaterprogrammet *TIE* fra *DIE*? s. 55

4.5 ” Broderskapets kode” s. 57

4.6 Drama for forståelse s. 62

4.7 Oppsummering s. 68

5.0 Estetisk og dramapedagogisk teori, virkeliggjort gjennom praktisk

Dramaarbeid **s. 69**

5.1 ”Teater DUPLO”- For- og etterarbeid s. 73

5.2 Diskusjon - sammenheng mellom teori og praksis s. 78

5.3 Tre analysedeler av en litterær tekst: *beskrivelse, utredning og fortolkning*,
i lys av ”Teater DUPLO” sitt dramapedagogiske læringsopplegg s. 88

5.4 Estetisk erfaring kontra skoleplanen s. 94

5.5 Oppsummering s. 96

6.0 Sluttord **s. 97**

Vedlegg **s. 100**

Litteraturliste **s. 113**

1.0 Innledning

I slutten av januar i 2006 var jeg tilstede under forestillingen ”Ibsen Spa” på Lillestrøm Videregående skole. Stykket var produsert av avgangselevne ved skolens dramalinje, og var en egenkomponert forestilling som de fremførte for et utvalg av ungdomskoleelever i Lillestrømdistriktet. Dramaelevne kaller seg ”Teater DUPLO”(heretter forkortet ”TD”), som er en forkortelse for ”Dramaungdommens Pedagogiske Læringsopplegg”. ”TD`s” virksomhet består i å produsere og selge pedagogiske læringsopplegg, forestillinger og tjenester til ungdomsskoler, videregående skoler, barnehager, og andre institusjoner og bedrifter.

Forestillingen ”Ibsen Spa” ble laget i anledning Ibsen-året 2006 og var en collage av mange av Henrik Ibsens stykker, som de hadde klippet og limt sammen til et produkt. Ved siden av den ferdige forestillingen hadde de laget et for- og etterarbeid for å finne engasjerende måter som ungdomskoleelevene kunne nærme seg Ibsens udødelige dramatikk på.

Denne fremføringen av Ibsens litterære verk fikk meg til å bli mer interessert i å undersøke hvordan Ibsens dramatikk kan formidles til dagens ungdomselever, på andre måter enn bare gjennom å lese hans tekster. Etterarbeidet viste et engasjement hos elevene som gjorde at jeg bestemte meg for å gå dypere inn i hvordan ”alternative undervisningsmetoder”¹ fungerer i undervisningen.

1.1 Tema

For å kunne skrive om drama som et pedagogisk læringsmiddel er det viktig å gi en definisjon på hva drama er. I Grunnskolerådets veiledningshefte DRAMA(1988) er det gitt en følgende definisjon av drama: ”I drama arbeider vi med spill og strukturering av spill, som innebærer en aktiv identifisering med tenkte figurer og/eller situasjoner. Det er en estetisk erkjennelsesform hvor følelser og intellekt er refleksjonsmidler og kropp og stemme er uttrykksmidler”(Grunnskolerådet, 1988:10). Drama involverer både følelse og intellekt, og dette samspillet beskriver dramapedagogikkens læringsform. Læringen foregår på et affektivt og et kognitivt plan.

¹ Med alternative undervisningsmetoder, mener jeg metoder som innebærer at elevene er aktive/handlende i forhold til lærestoffet.

Aud Berggraf Sæbø har gjennom mange år vært engasjert i drama faglig utviklingsarbeid, etterutdanning og kursvirksomhet. Boken *Drama- et kunstoffag*, kommer jeg til å bruke en del i oppgaven, fordi hun diskuterer dramapedagogikkens læringspotensial, og undersøker hvordan dramapedagogikken forholder seg til skoleverket.

Faget drama kom inn som aktivitetsform i normalplanen av 1939 og har aldri vært noe eget obligatorisk fag i grunnskolen, men har inngått som arbeidsform og metode i andre fag. I reform 94 ble drama en fordypningsenhet innen studieretningen Musikk- Dans- Drama i den videregående skolen (Sæbø, 1998). Hvordan drama fungerer som læringsmetode i andre fag vil være et viktig element i denne oppgaven.

Læreplanene før normalplanen 1939 (N39) bar preg av den ”høgre skole” der det viktigste var å huske og å gjenta lærestoffet. Før denne reformen ble dramatiseringen brukt som en avveksling fra undervisningen, og ikke som et redskap for læring. I N39 ble dramatiseringen en arbeidsmåte som ble benyttet spesielt i norskfaget. I mønsterplanen 1974 (M74) ble det lagt mer vekt på dramametodene sin betydning for elevenes personlighetsutvikling enn på læringsaspektet. Det viktige var hvordan bruk av drama var med på å skape samarbeid, trygghet, engasjement, aktive elever og selvtillit. I reform 97 (L97) fikk drama en sterkere plass og status som metode i undervisningen (Gaarder, 2003). Dette viser at drama som metode, for læring og personlighetsutvikling, har vært aktuell lenge, men det er først i reform 97, at drama fikk en sterkere funksjon som metode i undervisningen.

Jeg har valgt å undersøke bruken av dramapedagogiske metoder i ungdomsskoletrinnet i dagens skole. I den siste tiden har den norske skolen vært gjennom nye reformer, og jeg kommer til å ta utgangspunkt i de to siste, som er reform 97 og kunnskapsløftet 2006. Den generelle delen av reform 97 er fortsatt gjeldene for kunnskapsløftet 2006.

I den generelle delen av paragrafen som gjelder for reform 94, reform 97 og kunnskapsløftet 2006 står det at: ”Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse til innlevelse, utfoldelse og deltakelse”(Det Kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996:15).

Sitatet ovenfor beskriver hvordan opplæringen skal legge vekt på elevenes evner til erkjennelse, opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltagelse. Jeg vil komme nærmere inn på

hvordan skolen kan oppnå disse målene gjennom å bruke dramapedagogiske metoder i undervisningen.

Den generelle delen av læreplanen er delt opp i punkter som viser oss hva som er skolens mål og viktigste oppgave i forhold til elevenes utvikling. Det vektlegges at opplæringen skal inspirere elevene til å være aktive og skapende. Skolen skal ikke bare tilføre elevene kunnskap om verden og historien generelt, men også lære dem opp til å bli selvstendige mennesker allerede i fra grunnskoletrinnet. Dette ses ut ifra ulike perspektiver; det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannede menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske og det integrerte menneske (ibid).

1.2 Problemstilling

Det jeg er opptatt av å utforske i min oppgave er hvordan dramapedagogiske metoder brukes i elevenes norskunderundervisning. På den ene siden vil jeg se på drama som en metode for tilegning av fagkunnskap, og på den andre siden se nærmere på hvordan dramapedagogiske metoder kan være med på å påvirke elevene på det personlige plan. Jeg har valgt å forholde meg til norskundervisningen og elevenes møte med litterære tekster. De store litterære verkene kan ofte være omfattende og vanskelige å forstå, og det ligger ulike tolkninger hos den enkelte elev, i møte med et verk. Derfor mener jeg at det kan være hensiktsmessig å bruke dramapedagogiske metoder i møte med teksten, fordi drama kan være med på å aktivisere elevene på en måte som gjør at flere av elevene kan komme frem med sine synspunkter og tolkninger, noe som er viktig i undervisningssituasjonen. Derfor har jeg valgt å se dette i forhold til ungdomsskoleelevenes møte med Henrik Ibsens verk, fordi "TD" hadde valgt å bruke Ibsens dramatikk som utgangspunkt for deres undervisningsopplegg, og fordi Ibsen har en sentral plass i litteraturhistorien.

"TD" og deres gjennomføring av et dramapedagogisk undervisningsprogram i ungdomsskolen kommer til å være utgangspunkt for diskusjon i oppgavens siste del. "TD"- gruppen var selv elever, derfor vil det bli relevant å se nærmere på hva "TD" har lært i forbindelse med hvordan de utarbeidet det pedagogiske undervisningsprogrammet til ungdomsskoleelevene. Jeg vil undersøke hvordan dramametodene er med på å engasjere, aktivere og inkludere

elevene i møte med Ibsens dramatikk. Jeg vil også begrunne hvorfor det er viktig at elevenes følelsesregistre får en sterkere plass i undervisningen.

Hvilken funksjon har da de dramapedagogiske metodene i forhold til elevenes møte med store verk? Hvis vi tenker oss tre måter vi kan møte Ibsens dramatikk på;

1. Å bare lese tekstens replikker uten å gå inn i selve handlingen.
2. Å spille den som teater etter et manus, som kalles *bundet dramatisering*. Dette er et uttrykk som er hentet fra lærerveiledningen som skiller mellom to hovedtyper av dramatisk virksomhet (Gaarder, 2003: 49).
3. Å bruke dramapedagogiske metoder slik at elevene får mulighet til å "leke" seg med teksten ved bruk av rollespill, tablåer, lærer- i- rolle, intervju og lignende. Denne måten kalles *fri dramatisering* (ibid). Det er den frie dramatiseringen i møte med Ibsens dramatikk jeg ønsker å gå nærmere inn på.

Det finnes ulike definisjoner av rollespill, men måten jeg bruker begrepet i oppgaven er; *en spillsituasjon der deltakerne (elevene) går inn i roller, der de forholder seg til en fiktiv verden("som om" verden) og en virkelig verden (her og nå)* (Gaarder, 2003). I en spillsituasjon skapes det en fiktiv verden ved siden av den virkelige. Elevene tar med seg det de har erfart i den fiktive verden inn i den virkelige, og dette kan åpne opp for interessante diskusjoner i klassen.

Det er ikke bare de faglige kunnskapene som skolen er pålagt å lære elevene som er viktig. Minst like viktig er det at hver enkelt elev skal kunne utvikle seg som individ i løpet av skoletiden. Dette er det andre aspektet jeg skal se nærmere på i oppgaven. På hvilken måte kan vi si at dramapedagogikken kan være med på å utvikle elevene på det personlige plan? Når elevene jobber med drama, så spiller de ulike roller. Altså lærer de seg å sette seg inn i en annen karakters situasjon. Dette kan være med på å gjøre elevene mer bevisste på hvordan de skal forholde seg til andre mennesker. Det kan også gjøre elevene tryggere på seg selv og sine omgivelser.

Å arbeide med drama vil si å utforske eller gjenskape et utsnitt av livet, i en annen rolle enn vår egen og/eller i en annen situasjon enn den vi er i her og nå. I en spillsituasjon om fremmedfrykt får elevene problemet mer inn på livet gjennom aktivt å delta i improvisasjonen, der de for eksempel konfronteres med sine fordommer, enn gjennom en diskusjon med klassen. Spillet kan gi en større innsikt i mellommenneskelige forhold enn den de får gjennom lesing og diskusjon. (Gaarder, 2003:17)

Gaarders eksempel er en god beskrivelse på hvorfor det kan være fruktbart for elevene å arbeide med drama. Når elevene får mulighet til å bruke sine følelsesregistre i fiktive situasjoner, og muligheten til å kjenne på kroppen hvordan det er å være i en annen situasjon enn sin egen, kan dette være med på å påvirke elevenes forhold til seg selv, og til den øvrige verden.

Det er to aspekter ved dramapedagogikken som kommer til å bli diskutert videre i oppgaven:
Hvordan drama som et verktøy for læring kan fungere godt i undervisningssituasjonen?

Ved å bruke teori, samt et eksempel som er blitt observert, skal jeg undersøke hvordan drama som et verktøy for læring i undervisningen, fungerer i forhold til;

1. Hvordan elevene møter Henrik Ibsens dramatikk.

2. På hvilken måte dramapedagogikken kan være med på å utvikle elevene både kunnskapsmessig og personlig.

1.3 Teori, metode og fremgangsmåte

For å finne svar på de to hovedspørsmålene som problemstillingen tar opp, og for å begrunne disse, vil jeg støtte meg på de ulike teoriene jeg har valgt ut som relevante i forhold til oppgaven min. De ulike teoretiske inngangene vil utfylle hverandre, og disse vil bli diskutert i forhold til de problemstillinger som er formulert over. Oppgaven er delt opp i tre deler, der den første delen kommer til å omhandle estetisk teori. Den estetiske teorien legger et grunnlag for dramapedagogikkens virkning, og er derfor et viktig og relevant grunnlag i denne oppgaven. Estetikken kan være med på å forklare hva som skjer i en dramapedagogisk prosess, og estetikk i praksis er derfor nært knyttet til problemstillingen. I denne delen skal jeg belyse hvordan estetikken forholder seg til dramapedagogisk virksomhet, med utgangspunkt i Søren Kjørups estetiske teorier, med vekt på hans tre analytiske deler av en litterær tekst; *beskrivelse, utredning og fortolkning*. Disse tre analysedelene er relevante, av den grunn at dramapedagogiske metoder fungerer som et analytisk verktøy i forhold til en litterær tekst. I *Kunstens filosofi- en indføring i æstetik* (2000) diskuterer Kjørup hva kunst er, hva som kjennetegner en estetisk opplevelse, ulike kunstneriske uttrykk, og om kunst og erkjennelse.

Kan vi hente viten og innsikt i kunsten? Eller gir den oss bare en estetisk opplevelse? (Kjørup, 2000).

Friedrich Schillers teorier om den estetiske oppdragelse, og hans syn på leken som den opprinnelige menneskelige livsform, tar for seg aspekter som dramapedagogikken forholder seg til, og er samtidig med på å beskrive hvorfor det er hensiktsmessig at elevene får muligheten til å lære gjennom estetisk erfaring. Hans teorier blir vesentlig i oppgaven, fordi han dannet et filosofisk grunnlag som kom til å bli viktig i forhold til utviklingen av estetisk praksis, i skole og oppdragelse i senere tid. Hans teorier fikk stor betydning for reformpedagogikken som oppstod på begynnelsen av 1900- tallet.

John Dewey blir relevant i oppgaven fordi hans progressive pedagogikk tydelig er noe som har påvirket dagens læreplaner i den norske skolen. Dewey var en forløper for de dramapedagogiske retningene, og derfor er hans teorier betydningsfulle, i forhold til dramapedagogisk virksomhet. Hans fokus på at undervisningen må skape en forbindelse mellom lærestoffet og elevenes erfaringer (Dewey, 1974), er viktig å se nærmere på, for å kunne begrunne problemstillingen.

Del to er en fremstilling av hva dramapedagogikken går ut på, og hvordan dramapedagogisk virksomhet, forholder seg til læringsaspektet. For å kunne diskutere dramapedagogikkens funksjon i undervisningen, er det relevant å se hvordan dramapedagogisk virksomhet forholder seg til lærestoffet. Siden det er Ibsens dramatikk og elevenes personlige utvikling som står i fokus her, er det hensiktsmessig å se nærmere på hva som gjør dramapedagogikken til en god læringsform. Siden problemstillingen tar utgangspunkt i undervisningssituasjonen, er det vesentlig å se nærmere på hvordan læreplanene forholder seg til dramapedagogisk virksomhet, og hvordan den estetiske dimensjon blir vektlagt i dagens skole. I dette tilfellet skal jeg ta for meg de nyeste skolereformene, reform 97 og kunnskapsløftet 2006. ”TD” sitt pedagogiske læringsprogram ble kjøpt opp av ”den kulturelle skolesekken” i Skedsmo kommune, og i den forbindelse vil det bli relevant å forklare kort hva dette politiske satsningsområdet går ut på.

I del tre kommer det en fremstilling av *teater -i- undervisningen (TIU)*. I Norge har vi blitt kjent med formen *Theatre in Education (TIE)*, (som vi har oversatt til teater- i – undervisningen), som er et samarbeid mellom teater og skole. TIE startet i England på

begynnelsen av 1960- tallet. Derfor vil det bli nødvendig å se tilbake på utviklingen av TIU, siden det oppstod i England, med den såkalte *Newcastleskolen* på slutten 1970- tallet (Braanaas 1999).

Siden ”TD” sitt pedagogiske undervisningsopplegg fungerer nærmest som et TIU- program, vil denne delen starte med en beskrivelse av hva TIU er, og hvordan det fungerer. Videre kommer jeg til å ta for meg de to engelske dramapedagogene, Dorothy Heathcote og Gavin Bolton. Heathcote mener at kunnskap må omfatte handling og at læringen må angå elevene. Hos henne spiller læreren eller lederen en sentral rolle, siden det er han/hun som setter det hele i gang. Når elevene befinner seg i en fiktiv verden (spillet) kan de foreta valg som de kanskje ikke hadde gjort på samme måte i den virkelige verden (her og nå). Disse valgene som oppstår i fiksjonen kan elevene ta med seg tilbake til den virkelige verden (ibid). Heathcotes teorier blir viktige i oppgaven, fordi hennes metoder, og hjelpemidler i forhold til hvordan drama kan brukes i undervisningen, blir interessante å se i samsvar med ”TD” sitt undervisningsopplegg i ungdomsskolen. Bolton mener at viktigheten av klasseromsdrama ligger i dets potensial til å skape forandring i elevenes forståelse. Han skiller mellom TIE og *DIE (Drama in Education)*, der TIE er et program som utføres av ”profesjonelle”, mens DIE forbindes med klasseromsdrama der læreren er den som legger opp programmet. De er imidlertid like på den måten at de begge skaper forandring i deltakernes forståelse (Jackson, 1993). Grunnen til at jeg har valgt å vektlegge begge disse formene (TIE og DIE) i oppgaven, er at ”TD” sitt produserte læringsprogram, befinner seg et sted mellom TIE og DIE.

Både Heathcote og Bolton blir viktige i forbindelse med utviklingen av TIU, og de dramapedagogiske metodene de har utviklet. Deres teorier om dramapedagogisk virksomhet, og om hva som skjer med elevene når de får muligheten til å arbeide innenfor dramapedagogiske metoder i undervisningen, er relevant å se i sammenheng med ”TD” sitt pedagogiske undervisningsprogram.

I Norge er Tove Ilsaas² en av de som har arbeidet med TIU etter den engelske modellen som kom med Heathcote og Bolton. Hun driver innenfor forskningsområdet med prosjektet ”klassiker i klasserommet” (KIK startet i 1984.) Her har hun blant annet utarbeidet metoder til arbeid med tekster som brukes som teater/dramatiseringer. I de siste årene har Ilsaas vært

² Tove Ilsaas er Førstemanuensis ved ILS ved Universitetet i Oslo, og arbeider med kunstfagdidaktikk med drama/teater som spesialområde.

opptatt av å bruke dramapedagogikken til å lære unge mennesker om Ibsens dramatikk. I sin artikkel "Henrik Ibsen- Still alive and kicking", som er en rapport fra Ibsenstafetten, skriver hun om hvordan man gjennom å oppleve Ibsens dramatikk ved selv å ta del i hans verker, tar del i en læringsprosess med eksperimentell læring som er både kognitiv og affektiv. Hans verk vil bli mer levendegjort i undervisningen om lærerne tar i bruk dramapedagogiske metoder for å forklare og uttrykke, heller enn å bruke tradisjonelle litterære analytiske verktøy (Rasmussen, Kjølner og Rasmusson mfl, 2001). Ilsaas sitt arbeid med Ibsen blir sentralt, siden denne oppgaven handler om Ibsens dramatikk, og siden "TD" gjennomgikk en lignende prosess i forbindelse med deres utarbeidelse av forestillingen "Ibsen spa".

Til slutt i oppgaven skal jeg presentere "TD" sitt dramapedagogiske undervisningsprogram, med vekt på for- og etterarbeidet. Dette for å eksemplifisere hvordan et undervisningsprogram kan bygges opp, og hvordan det kan fungere. I denne diskusjonsdelen, blir det relevant å sette "TD" sitt etterarbeid i ungdomsskolen, i forbindelse med de teoriene jeg har gjort rede for i de foregående kapitlene. Målet med diskusjonskapitlet, er å se den estetiske, og dramapedagogiske teorien, i sammenheng med et praktisk eksempel, for å kunne begrunne de to hovedspørsmålene som problemstillingen tar opp.

De tre hoveddelene som oppgaven er oppdelt i, er avhengig av hverandre fordi alle delene forholder seg til dramapedagogisk virksomhet, men de vektlegger ulike aspekter. Den estetiske teorien er med på å beskrive *hvorfor* læring gjennom erfaring fungerer på en virkningsfull måte, og *hva* som skjer i en læringsprosess der elevene bruker både de intellektuelle og de følelsesmessige sidene. Del to forholder seg til dramapedagogikkens læringspotensial, altså *hvordan* det forholder seg til lærestoffet, og *hva* som gjør at elevene lærer på et dypere plan. Del tre gir en innføring i *hvilke* metoder som kan benyttes, og *hvordan* de ulike dramapedagogiske metodene kan brukes, i møte med et lærestoff. Beskrivelsen av "TD" sitt pedagogiske læringsprogram er et eksempel på *hvordan* det kan foregå i praksis. Alle delene er relevante for diskusjonen i oppgavens siste del.

I forhold til de nevnte teoretikerne, Schiller, Kjølner, Dewey og Bolton, med unntak av Heathcote, tar jeg utgangspunkt i deres primærtekster. I forhold til Heathcote sine teorier har jeg valgt å bruke Betty Jane Wagners bok *Drama as a learning medium*. I boken beskriver Wagner Heathcote sine metoder, og gir oss noen analyser av Heathcotes improvisasjonsarbeid med unge mennesker, som kan være en inspirasjon til lærere som ønsker å arbeide med

drama. Nils Braanaas, Bjørn Rasmussen og Aud Bergraff Sæbø har gjennomført en betydelig andel forskning innenfor det dramapedagogiske feltet i Norge, som jeg kommer til å benytte meg av. Dette er de sekundærkildene som er mest relevante for denne oppgaven.

Oppgavenes tema befinner seg i et spenningsfelt mellom flere fagområder: teatervitenskap, drama og pedagogikk. Metodemessig er hermeneutikken utgangspunktet for oppgaven. I hermeneutikken (fortolkningskunsten) tydes de historiske og litterære tekstene ved at de enkelte delene forstås i sammenheng med helheten. Subjektet som er den tolkende personen har en umiddelbar førforståelse, som er en gitt betingelse for å kunne forstå objektet. Gjennom en nærmere undersøkelse av objektet blir forståelsen bevisstgjort og får en innvirkning på subjektets tidligere umiddelbare førforståelse. Møtet mellom objektet og subjektet beskriver en sirkel, fra subjektet til objektet og tilbake til subjektet igjen. Dette beskriver den hermeneutiske sirkel (Wiingaard, 1988: 60). Jeg starter med en førforståelse av temaet, og gjennom en grundigere undersøkelse av ulike tekster og teorier, og mine egne oppfatninger og erfaringer vil min førforståelse bli endret. Gjennom de valgte primærkildene og sekundærkildene og gjennom en observasjon av "TD" sitt undervisningsopplegg innhenter jeg ny kunnskap, og denne vil påvirke den forståelsen jeg hadde om oppgavens tema på forhånd. Kunnskapen blir tilegnet gjennom teori og gjennom et empirisk eksempel. Det er en subjektiv prosess, derfor blir subjektets egne erfaringer, altså mine egne erfaringer, en viktig del av teksten.

I tillegg til de valgte teoriene og observasjonen av "TD", har jeg foretatt et intervju med lederen for "Teater DUPLO" Eivind Elias Johansen.³ Jeg valgte å intervju Eivind Elias Johansen for å få en dypere forståelse av bakgrunnen for "TD" sitt prosjekt, og hvilke intensjoner de hadde med sitt dramapedagogiske læringsprogram. Gjennom dette intervjuet fikk jeg vite litt mer om hvordan gruppens arbeidsprosess hadde vært, og hvorfor de hadde valgt å arbeide med ungdomsskoleelever. Dette intervjuet kommer ikke til å brukes mye i oppgaven, men jeg kommer i hovedsak til å bruke dette i forbindelse med beskrivelsen av "TD" sitt undervisningsprogram.

I tillegg til intervjuet, vil jeg benytte meg av mine observasjoner, da jeg var observatør under forestillingen "Ibsen spa" ved Lillestrøm videregående skole, og mine observasjoner under

³ Vedlegg i oppgaven

etterarbeidet som ble utført i tiende klasse på Sten Tærud skole. Forestillingen utspilte seg på dramagruppens egen "scene" inne i dramasalene. Ungdomsskoleklassene kom til den videregående skolen for å oppleve "Ibsen spa". Etterarbeidet foregikk på de ulike ungdomsskolene som var deltagere i dette pedagogiske læringsopplegget.

Siden jeg var observatør både under forestillingen, og i forbindelse med etterarbeidet på Sten Tærud skole, vil oppgaven også bli farget av min forståelse, og mine subjektive opplevelser av prosessen. De ulike delene av observasjonen, altså forestillingen "Ibsen spa", etterarbeidet og intervjuet av Eivind Elias Johansen, utfyller hverandre, og er på hver sin måte relevante i forhold til denne oppgaven. Den hermeneutiske sirkel er med på å beskrive den prosessen jeg har gjennomgått, fordi jeg starter med en førforståelse av hvordan den dramapedagogiske virksomheten fungerer, og gjennom en nærmere forståelse av teori slik den blir forsøkt omsatt i praksis, observasjonen av forestillingen og etterarbeidet, og intervjuet, blir min førforståelse endret. Gjennom observasjonen av forestillingen "Ibsen spa" og etterarbeidet som ble utført ved Sten Tærud skole, samt et intervju av Lederen for "TD" Eivind Elias Johansen, har også min subjektive opplevelse av det gjeldende objektet blitt berørt.

1.4 Tidligere forskning

Målet med denne oppgaven er å undersøke hvordan dramapedagogisk virksomhet fungerer i forhold til elevenes møte med Ibsens dramatikk, og hvordan dramapedagogikken forholder seg til den personlige, og den kunnskapsmessige utviklingen hos den enkelte elev. Det er blitt gjort en del forskning innenfor det dramapedagogiske feltet, men jeg kommer i hovedsak til å nevne de forskerne som har hatt betydning for denne oppgaven.

Boken *Dramapedagogisk historie og teori- det 20- århundre*, gir oss en oversikt over utviklingen av dramaet innenfor skoleverket i det 20-århundre. Bokens siktepunkt er å gi grunnleggende innføring som er til nytte for lærere og studenter, og å åpne opp for en fagdidaktisk debatt. Boken utkom første gang i 1985⁴, og den fungerer godt som et oppslagsverk innenfor det dramapedagogiske feltet. Forfatteren bak boken, Nils Braanaas, har undervisningspraksis fra ulike skoleslag. Han fungerte som formann i Landslaget Drama i

⁴ de største endringene som er gjort etter første utgivelse er at kapittel 1 som heter *Fra det humanistiske skoleteateret til student- og elevteateret* utgår, og derfor har boken fått undertittelen *det 20.århundre*

skolen⁵ på 60- og 70 tallet, der han var opptatt av å fremme bruken av drama i grunnskolen og i den videregående skolen. Han var også med på å prege etableringen og utviklingen av lærerutdanning i drama, i sitt virke som amanuensis ved instituttet for drama, film og teater ved NTNU i Trondheim. Han har også i lang tid vært redaktør for *Drama- Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*. Braanaas sitt forskningsarbeid er relevant i forbindelse med utvikling av dramapedagogikk, og er derfor en viktig forutsetning for min oppgave.

Aktuell forskning som knytter seg til dramapedagogikk, kultur- og meningsteori, og et dramapedagogisk utredningsarbeid om forståelsen av dramatisk spill i det tyvende århundre, knyttes til Bjørn Rasmussen⁶. Han arbeider internasjonalt innen det nordiske nettverket *Drama Boreale*.⁷ I 1982 leverte han sin hovedfagsoppgave ved NTNU i Trondheim: *Kreativitet og drama- En kritisk analyse av et sentralt begrep i drama*. Han var også den første i Norge som avla en Dr. avhandling i drama ved NTNU i Trondheim: *”Å være eller late som om...” forståelse av dramatisk spill i det tyvende århundre: et dramapedagogisk utredningsarbeid*.

I boken *Drama et kunsthøgskolefag* legges det spesielt vekt på dramafagets læringspotensial, hvordan drama forholder seg til reform 97, og hvordan dramapedagogikken fungerer i forhold til litterære tekster. I tillegg til denne boken, har Aud Sæbø forsket på flere områder innenfor det dramapedagogiske feltet. Hennes forskning, knyttes spesielt til dramapedagogikkens undervisningsverdi, der hun går inn i læreplanene, for å finne ut hvor sterkt den dramapedagogiske virksomheten, står i dagens skole. Hun har også foretatt undersøkelser i allmennlærerutdanningen, for å se hvor mye erfaring lærerstudentene har med drama⁸.

⁵ Landslaget teater i skolen ble stiftet i Oslo i 1962 med kunstpedagogen Erik Trummel og høyskolelektor Halfdan Skånland i spissen. Hovedsiktemålet deres var å etablere drama som metode og eget kunsthøgskolefag i skolen og i lærerutdanningen. Et av de viktigste redskapene i organisasjonen var tidsskriftet *Teater i skolen* som kom ut for første gang i 1963. I 1972 skiftet tidsskriftet navn til *Drama- nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, som det fortsatt heter i dag (Braanaas, 1999: 73-74).

⁶ Bjørn Rasmussen er ansatt som professor i drama ved instituttet for kunst og medievitenskap ved NTNU i Trondheim.

⁷ *Drama Boreale* er et nordisk nettverk som samler nordisk forskning, kunstnere og pedagoger som arbeider innenfor et bredt kulturfelt. Her legges det vekt på fascinasjon, forestillingspraksis, det skapende fellesskap, selvrefleksjon, identitet, læring og dannelse. Feltet tar for seg et kultursyn for fremtiden som plasserer den dramatisk- estetiske virksomheten sentralt i menneskenes liv og i de situasjonene hvor mennesket opptrer og dannes (Drama Boreale, Nordisk Drama- og teaterpedagogisk nettverksamling 2006 Trondheim).

⁸ Aud Sæbø har foretatt en evaluering av drama i reform 97. Denne evalueringen har jeg valgt å ikke benytte i denne oppgaven, av den grunn at mine problemstillinger forholder seg til hvorfor dramapedagogisk virksomhet er viktig, og ikke til spørsmålet om i hvor stor grad det faktisk brukes, eller til hvorfor det brukes eller ikke brukes i dagens skole.

1.5 Mitt møte med ”Teater DUPLO”

”TD” ble dannet på grunnlag av et prøveprosjekt som dramaseksjonen ved skolen hadde planer om å gjennomføre i samarbeid med Drama VK1 og VK2. Det var dramaelevne selv, som stod for dannelsen av denne virksomheten, og en av deres faglærere fungerte som veileder i prosessen. De lærerne som medvirket i dramagruppens prosess var; faglærerne i drama og samfunn, teaterkunnskap og bevegelsesforming. Det var i fagene teaterproduksjon og bevegelsesforming at selve stykket ble utformet, og i teaterkunnskap og drama og samfunn de fikk den teorien de trengte, for å kunne bygge opp undervisningsprogrammet. Meningen med prosjektet var at dramaelevne skulle arbeide med teater, men de var usikre på hva de ville jobbe mot. Sammen med veileder kom gruppen frem til at de ønsket å gjøre den ferdigproduserte Ibsenforestillingen om til et mer omfattende prosjekt. I tillegg til forestillingen ønsket elevene å lage et pedagogisk læringsopplegg, som skulle selges til ungdomsskoler i distriktet. Målet med prosjektet var å spre Ibsens ord ut til ungdomsskolene. Ungdomsbedriften ble i tråd med UE⁹ sine retningslinjer lagt ned etter et års virksomhet, dette skjedde i mai måned 2006.

Det var i anledning Ibsenåret 2006, at ”TD laget forestillingen ” Ibsen Spa”, som de fremførte for ulike ungdomsskoler i Lillestrøm distriktet. I tillegg til forestillingen hadde de laget et for- og etterarbeid der ungdomsskoleelevne selv fikk delta aktivt. Jeg var observatør under etterarbeidet på Sten Tærud skole.

Utgangspunktet for selve forestillingen var dramaelevnes studieplan, som forutsetter at elevene i avgangsåret skal realisere oppgaven ”ide til forestilling”. Stykket ble utarbeidet etter en måneds studie rundt Ibsen og stykkene hans, og som Eivind Elias understreker i intervjuet¹⁰, var det en lang vei fra ide til forestilling. Forestillingen var egentlig produsert i anledning Ibsenstafetten, men da elevbedriften ble dannet, valgte de å legge hovedfokuset på å selge forestillingen med et pedagogisk læringsopplegg.

⁹ UE er en forkortelse for Ungt entreprenørskap. Her arbeides det med entreprenørskap i skolen, som stimulerer til kreativitet, lærevilje og skaperevne. Gjennom UE- programmene har elever og studenter en mulighet til å bli bedre rustet til arbeidsmarkedet i fremtiden (Ungt entreprenørskap i Norge, <http://www.ue.no/index.lasso>).

¹⁰ Vedlegg 1- Intervju av Eivind Elias Johansen

”TD” hadde valgt å bruke Ibsens dramatikk som utgangspunkt for en forestilling der hvor handlingen utspilte seg i år 2006, så lenge som 100 år etter hans død. ”Ibsen spa”¹¹ var en collage av ulike Ibsenstykker og Ibsenkarakterer, der sentrale temaer i Ibsens dramatikk ble tatt opp til diskusjon. Hovedtemaene i stykket var Ibsens fokus på frihet og livsløgn, et tema som vi kjenner igjen fra de fleste av Ibsens dramaer. Handlingen foregikk på et spaanlegg som var angrepet av legionellabakterien. De hadde konstruert Ibsens stykke *En Folkefiende`s* forurensende bad, om til et spa som hadde legionellabakterier i ventilasjonsanlegget. Som hos Ibsen kan ikke sannheten ødelegge for et godt rykte, og det var også denne problemstillingen som stod i fokus i ”Ibsen spa”. Deres faglærer i teaterproduksjon oppfordret elevene til å lage et stykke hvor Ibsens ord og karakterer skulle veves inn i et sammenhengende stykke med en Aristotelisk dramaturgi. ”TD” sitt fremste mål var nettopp å fange de unges oppmerksomhet og prøve å få dem interessert i Ibsens dramatikk. Forestillingen ble laget i håp om å engasjere og inspirere ungdomsskoleelevene. Det vi kan lese ut ifra pressemeldingen¹² som ble sendt ut til de ulike skolene, ser vi at dramaelevene mente at mange unge har lett for å oppfatte Ibsens skuespill som tunge og kjedelige. Derfor valgte de å spre Ibsens budskap ut til de ulike skolene. I tillegg til at forestillingen skulle engasjere og inspirere, ønsket dramagruppen at elevene skulle kjenne seg igjen i de problemene som ble tatt opp på den tiden da Ibsen skrev sine stykker. Forarbeidet ble sendt ut til de forskjellige ungdomsskolene i god tid før forestillingen, men er allikevel vesentlig i forhold til den dramapedagogiske prosessens helhet.

For å kunne analysere det dramapedagogiske undervisningsprogrammet som ”TD” hadde laget for ungdomsskoleelevene, skal jeg nå videre i oppgaven redegjøre for hva som skjer i en dramapedagogisk læringsprosess.

¹¹ Vedlegg 2- Beskrivelse av forestillingen ”Ibsen spa”

¹² Vedlegg 3 - Pressemelding i forbindelse med prosjektet

2.0 Estetisk teori som grunnlag for dramapedagogisk virksomhet

For å kunne argumentere for hvorfor dramapedagogikken er viktig i undervisningssituasjonen, skal jeg i det følgende redegjøre for hvordan dette fungerer, og styrke og begrunne den underliggende påstand her, at dramapedagogisk virksomhet kan fungere effektivt som læringsmiddel i skolen. Den estetiske teorien tar oss med inn i en verden der det følelsesmessige aspektet får en like viktig plass, som det rent intellektuelle. Viktigheten av å arbeide også med følelsene kommer til å bli en viktig faktor i oppgaven, fordi dramapedagogikkens virkning i skolen går ut på å inkludere elevenes følelser i undervisningen. Denne prosessens mål er å appellere til elevenes følelsesregister, der koblingen mellom følelse og intellekt er det som står i fokus.

Der jeg bruker eksempler i den følgende teksten, kommer disse til å bli hentet fra Henrik Ibsens dramatikk, siden det er hans forfatterskap som står sentralt i oppgaven.

2.1 Begrepet estetikk

Kunsten og kunstens vesen har alltid i ulike tider vært en del av filosofiens innhold, men estetikken som begrep, og som eget erkjennelsesområde, ble ikke etablert før på midten av 1700-tallet. Filosofer opp gjennom tidene har hatt ulike syn på hva som er den egentlige virkeligheten, hva som er den sanne virkelighet. Synene har vært preget av den tiden filosofene levde i. De viktigste skillene mellom filosofiske menneskesyn er: filosofer som ser mennesket primært som et materielt vesen (naturvitenskapelig filosofi), filosofi som ser mennesket som åndelige vesener (åndsvitenskapelig), og til slutt en kritisk filosofi som er mest opptatt av dialektikken og forholdet mellom ånd og materie, mellom mennesker som åndelig og legemlig vesen (Sæbø, 1998:376-377).

Den naturvitenskapelige filosofien ekskluderer følelsen fra erkjennelsen og mener at vi bare kan finne sannheten i den konkrete og sansbare virkeligheten, altså i materien.

Åndsvitenskapelig filosofi inkluderer det følelsesmessige som en del av erkjennelsen og mener at vi kan finne sannheten i ideenes verden, altså i det åndelige. Den kritiskfilosofiske retningen søker sannheten i det dialektiske forholdet mellom den konkrete og den sansbare virkeligheten. Sannheten er avhengig av samspillet mellom det materielle og det åndelige

(ibid). De ulike retningene innenfor filosofien har vært med på å påvirke tenkningen om skole og undervisning. Kunsten som opplevelse omfatter både det intellektuelle og det følelsesmessige. Når vi snakker om kunnskap innenfor de ulike filosofiske retningene som har preget historien, ser vi en merkbar forskjell mellom ulike tre retninger. Innenfor naturvitenskapen er det bare de målbare data, altså det vi kan se, som kan gi oss sann kunnskap. Her er det Aristoteles som står sterkest, fordi han mente at kunsten er en etterligning av naturen. Menneskers følelser og fantasi ble definert som uvitenskapelig fordi de ikke kunne observeres direkte. Dette påvirket også synet på teaterkunsten, som ble oppfattet bare som en ytre skuespillerteknikk. Den bestod av rene demonstrasjoner av følelser, uten noen form for innlevelse hos skuespillerne. Pugging av replikker ble oppfattet som det viktigste i teateret, uten at man trengte å leve seg inn i, og å identifisere seg med rollefigurene. I denne tradisjonen er det hukommelsen som står i fokus, og replikkene skal kunnes utenat (Sæbø, 1998: 380-381).

Innenfor den åndsvitenskapelige tradisjonen er ikke kunsten en etterligning av naturen, men et uttrykk for den fullkomne ide som naturen uttrykker. Til denne tradisjonen knytter vi Platon, som mente at kunsten har en absolutt skjønnhet i seg selv. Han skiller ikke mellom ånd og materie, men mente at de er likeverdige dimensjoner i erkjennelsen og at samspillet mellom dem kan gi mennesket innsikt i ideenes verden. Følelsen fikk en sterkere posisjon og innenfor denne tradisjonen, som har utgangspunkt i antikkens kunstsyn, ble teateret brukt til fornøyelse og oppdragelse(ibid). Hvis vi går nærmere inn på forskjellen på disse to filosofiske retningene sett i forhold til læring, så er det tydelig at dramapedagogikken forholder seg til den åndsvitenskapelige retningen. Dramapedagogikken legger vekt på følelsen i mennesket, men den ekskluderer ikke tanken fra læringsprosessen, det er nettopp samspillet mellom disse to som blir viktig i læringssituasjonen. Det skjer altså et samspill mellom det kognitive og det affektive. Dette samspillet går ut på at elevene bruker både intellektet og den følelsesmessige erfaringen i møte med lærestoffet.

Under den klassisk-romantiske tiden begynte filosofene å stille spørsmål ved innholdet i kunsten, og gikk bort ifra at kunsten bare var form og ytre teknikker. Det var her estetikken ble etablert som en egen åndsvitenskap som stod i sterk opposisjon til den naturvitenskapelige tenkemåten. Ordet estetikk stammer fra det greske ordet *aïstetike*, som har mange betydninger men vi kjenner best til betydningen følelse og sansing. Andre betydninger kan være for eksempel: følelsesmessige opplevelser, kunnskap man innhenter gjennom sansene, erkjenn

gjennom sansing og lignende. Den tyske filosofen Alexander Gottlieb Baumgarten var den som konstruerte ordet *estetikk* i 1735 (Kjørup, 2000:15). Han ville ikke forsone seg med at kunsten bare kunne la seg forklare bare ut ifra teoretisk filosofi og fornuft. Baumgarten hadde en ide om at sanselige forestillinger hadde sin egen klarhet, en "ekstensiv klarhet". Denne klarheten som det sanselige kunne gi kalte han følelseserkjennelse, og den rangerte han som den laveste form for erkjennelse som var underordnet fornuften (filosofien) og moralen (religionen). Estetikken oppgave ble derfor å forklare følelsenes betydninger i erkjennelsen. De filosofene som har hatt størst betydning innenfor den tyske idealismen er Emmanuel Kant, Friedrich von Schiller og Georg Wilhelm Hegel (Sæbø, 1998:382).

2.2 "Leken som den opprinnelige menneskelige livsform" og estetikkens oppdragelsesverdi

Friedrich Von Schiller var opptatt av hva slags betydning estetikken hadde for oppdragelsen. Mange av hans teorier er videreføringer av Kants teorier. Schillers ideer om den estetiske oppdragelse fikk sitt fotfeste innenfor den epoken som kalles romantikken. Romantikken var en reaksjon mot opplysningstiden/klassisismen som var den foregående epokens rasjonalisme. Romantikken oppstod på slutten av 1700 tallet. I den romantiske epoken var det følelsene som sto sterkest, etter et århundre med tro på opplysning, vitenskap og teknologi (Askeland og Haanes, 2004:13). I romantikken sto naturen i sentrum. Den romantiske epoken var en reaksjon på fornuftsdyrkingen i opplysningstiden, og et sted der drømmer og lengsler fikk en større plass. Følelsen og fantasien i mennesket stod i en friere posisjon (Morken, 2003: 63).

Schiller mente at "den frie kunst" er en forutsetning for utviklingen av det frie og det selvstendige moralske handlede mennesket. I hans essays/ brev om den estetiske oppdragelsen er oppmerksomheten rettet mot enkeltmennesket. Kant knyttet moralen ensidig til fornuften og isolerte den dermed fra menneskets øvrige evner og muligheter. Schiller ville ikke godta Kant sitt skille mellom moralen og den sansbare, materielle virkeligheten, fordi Kant mente at når menneskets drifter bringes i overensstemmelse med dets fornuft, er det mulig å nå frem til universelt forpliktende lover. Schiller mente videre, at sannheten ikke bare kan gripes ved tankenes hjelp, men også ved bruk av sansene og fornemmelsen, og at det å være menneske består i å måtte forholde seg til det dobbelte krav der følelser og fornuft har den samme rett (Malmanger, 2000:273).

Gjennom å forbinde det mulige med det nødvendige vil kunsten virkeliggjøre *idealet*. Dette kan imidlertid bare skje gjennom det hele menneske, altså mennesket virkeliggjort i alle deler av sin natur. Derfor må sannheten ikke bare kunne gripes ved tankens, men også ved sansenes og fornemmelsens hjelp. (Malmanger, 2000: 274)

Sanser og følelser eksisterer altså i likevekt med frihet og fornuft. Det er dette som er idealet når dramapedagogiske metoder brukes i undervisningen. Elevene tar med seg både følelsen og intellektet i møte med lærestoffet. Når det skjer et samspill mellom tanke og følelse, kan man, i følge Schiller, gripe sannheten. Når elevene befinner seg i en fiksjon, bruker de både følelsesregisteret og intellektet. De identifiserer seg med en rollefigur (følelse/innlevelse), og de handler ut fra det kognitive (hva som er rett og galt). Den intellektuelle siden hos eleven utelukkes ikke fra prosessen, men den er avhengig av følelsesregisteret. Dette skjer gjerne i en dramaprosess.

I følge Schiller, består menneskets væren av to motsatte drifter. Det er den *sansemessige* drift og *formdriften*. Den sansemessige driften utgår fra menneskets fysiske eksistens. Den har som oppgave å gjøre menneske til materie (med materie menes en forandring eller realitet som utfyller tiden). Den tilstanden av oppfylt tid, kaller han for sanseintrykk, og det er bare gjennom disse inntrykkene at den fysiske eksistens manifesterer seg (Schiller, 1991: 54). Formdriften utgår, i følge Schiller, fra menneskets absolutte eksistens, eller fra dets naturlige fornuft. Denne driften streber etter sannhet og rett. Den første driften skaper tilfeller, mens den andre gir oss lover. Sansedriften (følelsene) kan bare være sann for et subjekt i et øyeblikk, mens den kan forandres i møte med et annet subjekt, basert på et annet sanseintrykk. Mens tanken kan uttale at "dette er", så er utsagnets gyldighet en garanti. Der sansedriften krever forandring, streber formdriften mot enhet og uforanderlighet. I den drift der mennesket kan føle seg som stoff og forstå eller kjenne seg som ånd, vil en ny drift oppstå. Denne driften kaller han *spieltrieb* (Schiller, 1991:54-64).

Leken er den opprinnelige menneskelige livsform. "Mennesket leker bare når det i ordets fulle forstand er menneske, og det er bare helt menneske når det leker" (Schiller, 1991: 70). Disse ordene beskriver Schillers syn på det lekende mennesket og hvorfor det er viktig at vi leker. Han mener at leken er den opprinnelige menneskelige livsform, og at vi bare er fullt ut mennesker når vi leker. Hvordan skal vi da klare oss uten leken?

I Bjørn Rasmussen sin Dr. avhandling *Å være eller å late som om...*, diskuterer Rasmussen begrepet ”spill” i forhold til dramapedagogisk virksomhet. Han påpeker at ”lek” er den vanligste termen som blir brukt i Norge innen lekteori og lekpsykologi. Rasmussen forsøker å finne en forskjell mellom begrepene lek og spill, og mener det finnes en mulig parallell med det engelske ordet ”play”. Termen avgrenses, for å markere at det er ett fenomen som behandles, og dette er det vi oppfatter som ”dramatisk” lek/agering/spill. Han vil prøve å unngå ordet lek, fordi det i Norge forbindes med ulike former for fritidssysler (Rasmussen, 1991: 4-5).

Rasmussen mener at det er i vekselvirkningen mellom det Schiller kaller ”sensedrift” og ”formdrift” vi kan finne Schillers spillforståelse. Schillers skjønnhet oppstår i en forening mellom form og virkelighet, erfaring og fornuft. Schiller søker etter det helhetlige mennesket og angriper derfor skillet mellom intellekt og natur, sanser og ånd. Innsikt og handling hører sammen og utdanning av alle mennesker gjennom kunsten er en måte å gjenforene denne sammenhengen. Schiller mener at det er kun spillet (leken) som fullstendiggjør mennesket og utfolder dens dobbelte natur på en gang. Og det er dette som kan danne grunnlaget for den helhetlige fornuften han etterstreber. Når mennesket spiller er de verken bundet til sin umiddelbare sansing, og ei heller til intellektets styring, siden spillet legger press på både sansing og intellekt (Rasmussen, 1991:105-114).

Dette er interessant i forhold til hvordan dramapedagogikken fungerer i undervisningen. Når elevene jobber innenfor ulike former for dramapedagogiske metoder, der de lever seg inn i en fiktiv verden, har de altså ifølge Schiller vunnet frem til den helhetlige fornuften.

Dramapedagogisk virksomhet er en kobling mellom følelse og intellekt, og Schiller mener at det må skje et samspill mellom følelse og intellekt for å kunne oppnå en helhetlig fornuft. Derfor er det viktig at undervisningen ikke bare bygger på det rent intellektuelle, men at sansingen må få en større plass i utdanning og oppdragelse.

Historisk dannet Schillers teorier også grunnlag for et nytt syn på barneoppdragelsen. Det følelsesmessige aspektet fikk en større verdi, og dette skulle likestilles med menneskenes intellektuelle sider.

2.3 Den sansemessige, og den subjektive opplevelsen av et kunstverk

Søren Kjørup gav i 1971 ut boken *Æstetiske problemer: En indføring i kunstens filosofi*. Kjørup gjenutgav boken i år 2000, og det er den jeg har valgt å ta for meg her i oppgaven¹³.

Estetikk eller kunstens filosofi? Dette er to uttrykk med ulike navn men er en og samme disiplin. Det dreier seg om to tradisjoner med forskjellige perspektiver på de nesten samme fenomenene. Der kunstens filosofi (ofte under betegnelsen ”estetikk”) tar for seg de filosofiske problemene som knytter seg til kunstverkene, tar estetikken i en mer presis forstand utgangspunkt i våre estetiske opplevelser, altså hvordan vi opplever kunst og natur, samtidig som estetikken også beskjeftiger seg med de verdimessige aspektene og vurderingene av kunstneriske og lignende fenomener. Vi kan også si at begge disiplinene ser på de hovedoppgavene kunstverkene har, nemlig det å være et tilbud om en estetisk opplevelse og å være noe vi kan snakke om (noe vi kan ta utgangspunkt i for å snakke om andre ting) (Kjørup, 2000:11-12).

Kjørup tar for seg tre ulike individers oppfattelse av kunst i sin bok. Den engelske kunstkritiker og teoretiker Clive Bell, som var spesielt opptatt av visuell kunst, mente at ”kunst er menneskeskapte verker som har betydningsfull form”(Kjørup, 2000:27). Hos den russiske forfatteren Leo Tolstoj, som tok utgangspunkt i litteraturen, var ikke det kunstneriske bare et trekk ved selve verket, men en formidling av følelser fra kunstner til leser gjennom verket. Kunstneren uttrykker sine følelser gjennom verket i form av farger, lyd eller ord. Her er definisjonen ”kunst er menneskeskapte verker som overfører en kunstners følelse fra kunstneren til hans eller hennes publikum (Kjørup, 2000:28). Den engelske filosofen R. G. Collingwood tar utgangspunkt i en kommunikasjonsprosess, kunstnerens bevisstgjørende arbeid med en følelse i selve uttrykksprosessen i det kunstneriske medium. Collingwood understreker at det ikke er meningen at kunstverket senere skal fremkalle de samme følelsene i den som opplever det. Denne definisjonen kan vi sammenfatte slik: ” Kunst er menneskeskapte verker hvor kunstneren har uttrykt (kommet til bevissthet om) sine følelser (ibid). Her har vi å gjøre med tre ulike definisjoner av kunsten, Collingwood ser kunstens vesen som et trekk ved skapelsesprosessen, Bell peker på trekk ved selve kunstverket, og

¹³ Teksten er stort sett uforandret, men det er gjort noen forandringer på det språklige og på måten setningene er oppbygd. Siden det har skjedd noen endringer i teksten etter 1971 valgte han å endre tittel på boken til; *Kunstens filosofi- En indføring i æstetik*.

Tolstoj beskriver hele prosessen fra kunstner til verk til publikum, der han vektlegger fremkallelse av følelsen hos mottager som det vesentlige, noe Collingwood tar direkte avstand fra. Hvilken av disse definisjonene kan vi forholde oss til? Det er vanskelig å si mener Kjørup, fordi alle definisjonene har noen svakheter ved seg som gjør at de ikke er holdbare i forhold til oppfattelsen av hva kunst er. Kunstverk er skapt i ulike tradisjoner og kunstinstitusjonen har egne regler for hva som kan aksepteres som kunst eller ikke kunst.

En estetisk opplevelse er ikke bare noe vi kan få i møte med et kunstverk, men også en følelse som kan oppstå i møte med for eksempel naturen. Det er ikke naturen som fremstår som estetisk, men det er vi mennesker som gir naturen estetiske egenskaper. Når vi betrakter et kunstverk lar vi egne følelser spille inn. Det vil si at vi oppfatter kunstverkene som levende og følelsesladde. Hva er egentlig et maleri eller et verk før det oppleves av en mottaker? Det er her Søren Kjørup skiller mellom et kunstverk som en gjenstand og et kunstverk som opplevelse. ”Det egentlige kunstværk er ikke noget der befinder seg i den materielle verden, men noget der befinder sig inde i os mennesker, i kunstneren som hans ide om værket eller i os som vores oplevelse af det” (Kjørup, 2000:60).

Kjørup velger å avvise teorien om at kunstverket utelukkende er noe som befinner seg i kunstnerens bevissthet, for da vil det bli uaktuelt å snakke om at noen kan oppleve kunstverket. Det samme mener han om ideen om at verkene eksisterer kun i vår opplevelse av det. Her beveger vi oss inn i opplevelsesteorien som går ut på at kunstverket ikke er en materiell ting, men en opplevelse. Hvis kunstverkene kun eksisterer som en opplevelse og ulike personer betrakter et og samme kunstverk forskjellig, da eksisterer det ikke *en* følelse, men mange. Men man kan tenke seg at et kunstverk ikke er en enkelt opplevelse, men alle opplevelsene av det utgjør til sammen kunstverket. Motsatt av opplevelsesteorien er gjenstandsteorien som mener at kunstverk er den materielle tingen i seg selv, det vil si et maleri eller en tekst. Kunstverker kan også gå til grunne, hvis vi tenker oss et maleri som blir stjålet eller brent, da eksisterer det ikke lenger. Men vi trenger ikke å gjøre oss avhengige av gjenstandsteorien selv om opplevelsesteorien ikke holder. Hvordan kan vi forklare at et kunstverk både er en materiell gjenstand og en opplevelse? Kjørup sammenligner det med menneskekroppen som han mener består av en kropp og en sjel. Kroppen er et bilde på kunstverket som materiell gjenstand, og sjelen er vår opplevelse av verket. Her eksisterer kunsten både som gjenstand og opplevelse (Kjørup, 2000).

Hvis jeg velger å se dette i forhold til hvordan dramapedagogiske metoder fungerer i møte med en tekst, som i dette tilfellet er Henrik Ibsens dramatikk, så kan vi si at Ibsens skuespill slik det står i boka er en materiell gjenstand, mens elevenes arbeid med teksten er selve opplevelsen. Hver enkelt elev møter Ibsens verk med sin egen forståelseshorisont. Men selve kunstopplevelsen skjer ikke før elevene identifiserer seg med teksten. Her er det også interessant å se dette i forhold til det jeg så vidt var inne på innledningsvis, der jeg nevnte tre måter å møte Ibsens dramatikk på. Å spille teksten som teater etter et manus, å bare lese stykkets replikker, uten å gå inn i selve handlingen, eller å bruke dramapedagogiske metoder slik at elevene får mulighet til å "leke" seg med teksten ved bruk av rollespill, tablåer, lærer-i-rolle, intervju og lignende. Vil elevene få den samme opplevelsen ved å bare lese Ibsens verk, som for det meste består av replikker, som de ville fått om de brukte teksten hans som utgangspunkt for dramapedagogisk virksomhet? Opplevelsene ville antakelig skille seg fra hverandre på den måten at i første tilfellet blir teksten bare ord, mens hvis de fikk anledning til å identifisere seg med rollefigurene og handlingen i møtet med verket, ville ordene bli levendegjort og utspilt, og derfor ikke lenger bare ord på et papir. Slik jeg ser det ville Ibsens verk i det første tilfellet, selv om det er lest, fortsatt være en materiell gjenstand, mens elevenes kroppslige møte med det ville være kunst som opplevelse. Hvordan kan dette sees i forhold til hver enkelt elevs personlige utvikling? Den forståelseshorisonten som hver enkelt elev tar med seg når de møter en tekst, blir viktig i forhold til hvordan de oppfatter teksten. Derfor kan vi si at etter at teksten er erfart og elevene forandrer det synet de tidligere hadde av Ibsens tekst, har de kanskje oppnådd en bredere kunnskap om Ibsens dramatikk enn de hadde før de jobbet med teksten. Kan dette da være et eksempel på at dramapedagogisk virksomhet kan være et godt middel for elevenes personlige utvikling? Samtidig som elevene lærer noe om Ibsens verk vil de kanskje også ha lært noe om seg selv som mennesker, nettopp fordi de går inn i en fiktiv verden, der de må ta valg som noen andre enn seg selv. Men selv om elevene befinner seg i den fiktive verden er de valgene de velger å ta en del av deres egentlige bevissthet, derfor kan vi påstå at de i denne prosessen lærer mye om seg selv og det å ta stilling til noe, også i den virkelige verden.

Hva er en estetisk opplevelse? Er den bare behagelig eller kan den også opptre som ubehagelig? Kjølrup bruker Leonardo da Vincis berømte maleriet av *Mona Lisa* som eksempel for å vise oss hva som kjennetegner den aktive sansemessige opplevelsen, siden både forhåndsviten, intellektuell anstrengelse og varm innlevelse spiller en rolle. *Mona Lisa* er et

kjent maleri som de fleste har sett eller kan noe om (Kjørup, 2000). Men er det egentlig noen som har hatt en estetisk opplevelse av nettopp dette maleriet?

I en kritikers øyne ville det blitt krevd viten av dem som skulle kunne analysere og vurdere bildet, noe som ikke er nødvendig for selve opplevelsen, men som vil lede oppmerksomheten mot det egentlig opplevelsessgitte (Kjørup, 2000: 43-51). Derfor kan vi si at det er forskjell på en estetisk opplevelse i forhold til om man har kunnskaper om verket eller ei. Følelsen spiller en fremtredet rolle i den estetiske opplevelsen. Alle typer følelser har plass i den estetiske opplevelsen, både en voldsom og en rolig opplevelse. Hvilken rolle spiller den i den estetiske opplevelsen? Nettopp det at følelser av enhver art og styrkegrad kan inngå i en estetisk opplevelse, er vesentlig for forståelsen av den rollen følelsen spiller, fordi den er oppmerksomhetskapende, altså erkjennende. Følelsene i opplevelsen er med på å lede oss i mot de opplevelsessgitte trekk i det sansede og gjør oss oppmerksomme på hvilke detaljer som er vesentlige og uvesentlige, på høydepunkter og mellomledd. Dette skjer naturligvis ikke helt for seg selv, men i samarbeid med den intellektuelle erkjennelsen (Kjørup, 2000:51).

I dramapedagogikken, eller når man bruker dramapedagogiske metoder i møte med en tekst for å kunne gi elevene muligheten til å legge sin egen subjektive opplevelse av et verk til grunn for analyse, skjer det altså et samarbeid eller et samspill mellom følelse og intellekt. En elev kan ha en annen oppfatning av Ibsens stykke *Vildanden* enn en annen elev i klassen. Selv om de kanskje har den samme kunnskapen om stykket når de møter verket, så har de også den subjektive følelsen med seg. Hvis vi for eksempel tenker oss hva "villanden" er et symbol på, så vil kanskje en elev mene at det er et symbol på Hedvig og ingen av de andre, mens en annen elev kanskje vil mene at alle rollefigurene i stykket har en "villand" i seg. Rundt spørsmålet om hvem som er den onde rollefiguren i stykket kan det også være ulike meninger. Er det Gregers Werle som setter sannheten frem i lyset og ødelegger for familien fordi han mener at det beste er å få frem sannheten? Eller er det Gina Ekdal som har holdt denne hemmeligheten skjult for både sin mann og sin datter i alle år? I dette tilfellet ser vi at den subjektive følelsen spiller en sentral rolle, fordi hver enkelt elev vil ha sin egen oppfatning av stykket. Derfor er det viktig at tekstene blir erfart både på et følelsesmessig og et intellektuelt plan. Hvorfor er det vesentlig at tekstene blir erfart også på et følelsesmessig plan? Nettopp fordi dette kan gjøre forståelsen og læringen enklere idet elevene får muligheten til å se verket i forhold til sitt eget liv og sine egne valg. Disse valgene vil bestemme deres oppfatning av Ibsens tekst. Når de får muligheten til å se teksten fra deres eget perspektiv med en

”kroppslig” innlevelse, og ved å identifisere seg med rollefigurene, kan dette være en hjelp til å lettere forstå verkets innhold.

Kjørup snakker om en tradisjonell og en pragmatisk oppfattelse av den estetiske opplevelsen.

Visse traditionelle beskrivelser forsøker også at skelne den tilfredsstillende den æstetiske opplevelse kan give, fra den tilfredsstillende videnskapelig erkendelse kan give, ved at si at den æstetiske opplevelse søker tilfredsstillelsen og kun denne, mens dens videnskapelige søker erkendelse der som en bivirkning kan give tilfredsstillende, eller sagt på en annen måte: at tilfredsstillelsen i den æstetiske, i motsetning til i forskningen, ligger i opplevelsen i seg selv. (Kjørup, 2000: 55)

Tilfredsstillelsen i den estetiske opplevelsen ligger altså i opplevelsen i seg selv. Men for den enkelte forsker kan tilfredsstillelsen likeså være et mål i seg selv. Derfor mener han at i noen tilfeller ligger den estetiske opplevelsen i tilfredsstillelsen i seg selv, mens den i andre tilfeller ligger i det som det opplevde kan si om noe annet enn seg selv. Andre tradisjonelle beskrivelser tar for seg følelsens store rolle i den estetiske opplevelsen. Her er det viktig å gjøre oppmerksom på at følelse ikke er en motsetning til forstanden, men at følelsen også i andre opplevelser enn den estetiske, kan ha en erkjennende funksjon. Følelsen og forstanden er ikke nødvendigvis motsetninger, men de er avhengig av hverandre, i erkjennelsen. Her kan vi se tilbake på Schillers syn, der sannheten ikke kan gripes bare ved tankens hjelp, men at sansene også spiller en vesentlig rolle. Det å være menneske består i å forholde seg til det dobbelte krav, der følelser og fornuft har den samme rett.

Kjørup mener at å oppleve et kunstverk går ut på å være oppmerksom på hvilke følelser det fremkaller i en selv. Det består også i å kunne finne betydninger som verket inneholder. De fleste kunstverk inneholder betydninger. Han tar for seg tre hovedkunstarter for å eksemplifisere kunstens betydningsinnhold; litteratur, billedkunst og musikk. Jeg kommer til å se nærmere på litteraturen i forhold til Ibsens dramatikk. Kjørup nevner tre deler en analyse av en litterær tekst består av: *beskrivelse*, *utredning* og *fortolkning*. Beskrivelsen er selve verkets tekst, altså det vi kan lese. Utredningen tar for seg hva historien forteller oss, og fortolkningen går ut på å finne ut av hva verket sier om noe annet enn seg selv (Kjørup 2000:114-115). Hvis vi ser på disse tre analysedelene jamfør det å arbeide med dramapedagogiske metoder i forhold til en litterær tekst, så er det fortolkningen som blir det viktigste analyseredskapet. Beskrivelsen er Ibsens egne ord som er skrevet på papiret, det som elevene kan se med sine egne øyne. Utredningen er den historien som Ibsen forteller oss

gjennom en beskrivelse. Hva er det Ibsen ønsket å fortelle oss i stykket *Vildanden*?

Fortolkningen foregår på et plan der hensikten er å prøve å få fatt i hva verket sier om noe annet enn seg selv. Hva sier Ibsens *Vildanden* om forfatterens og elevenes verden?

Beskrivelsen utgjør replikkene i stykket, for eksempel Hjalmar Ekdals replikk til Hedvig i siste akt: "I de siste øyeblikke jeg tilbringer i mitt fordums hjem, ønsker jeg å forskånes for uvedkommende" (Ibsen, 2001:97). Utredningen er hva historien forteller oss, som i dette tilfellet er at Hjalmar har funnet ut at Hedvig (som han i alle år har trodd var hans datter) er datteren til Grosserer Werle, som Gina Ekdal hadde et forhold til da hun jobbet som husstyrer hos familien Werle. Derfor ønsker han ikke lenger å ha noe med Hedvig å gjøre. Selve fortolkningen er hva verket forteller om noe annet enn seg selv. For å kunne finne et svar på dette, kan det være hensiktsmessig og la elevene få arbeide med teksten ved hjelp av dramapedagogiske metoder. På den måten kan de selv sette seg inn i Ibsens tankeverden og finne paralleller mellom Ibsens stykke og sin egen tid. Jeg påstår ikke at Ibsen må settes inn i vår tid for at han skal kunne forstås eller få noen relevans, men idet elevene får muligheten til å bruke eksempler fra deres egen tids samfunnsforhold, kan det være en god hjelp til å forstå hans tekster på en bedre måte. I fortolkningen ligger det en mulighet for elevene å bruke sin egen forståelse. Hvilken historie forteller *Vildanden* oss om noe annet enn seg selv?

Noen kan mene at det handler om en konflikt mellom to familier, mellom familien Werle og Ekdal. En annen kan mene at det er Hedvig som er selve hovedpersonen og at Ibsen viser oss et lite uskyldig barns skjebne i et konfliktfylt voksenliv. Og begge disse temaene finnes også i elevenes verden i dag. Hva med skilsmisser? Der barn uten å ønske det kan ende opp som offer for de voksnes handlinger.

Kjørup diskuterer hva som skiller en kunstnerisk erkjennelse fra en dagligdags eller vitenskapelig erkjennelse. Baumgarten mente at den kunstneriske og vitenskapelige erkjennelsen er forskjellige på den måten at forskeren vil interessere seg for det allmenne i et gitt emne, mens kunstneren vil ta for seg spesielle trekk. En historiker vil se på samfunnet som helhet, mens kunstneren vil velge å konsentrere seg om for eksempel en enkelt families forhold. Den vitenskapelige erkjennelsen er en erkjennelse av enkelttilfeller, eller noe generelt som skildres. Den kunstneriske erkjennelsen er en erkjennelse av noe generelt gjennom et enkelttilfelle, som er blitt gjort levende med livaktige og sannsynlige trekk (Kjørup 2000:170).

I det vi går inn i Ibsens dramatikk, vil vi med en gang se at stykkene hans er skildringer av bestemte familier. Men selv om de fleste av Ibsens tekster fører leserne inn i en familie, viser de også et kritisk bilde av det øvrige samfunn. Når man blir kjent med en bestemt familie er det lettere å se hvordan samfunnsforholdene speiler seg i familielivet. Når lærerne bruker dramapedagogiske metoder i møte med Ibsens dramatikk, vil dette være med på å gi elevene en følelse av hvordan det var å leve i en slik familie som Ibsen skildrer. Når de blir en del av familien og får ”kjenne på” hvordan det er å være en del av 1800- tallets borgere, kan de kanskje lære mer om den tidens samfunnsforhold og lettere forstå hva Ibsen vil si med stykkene sine. Med en gang de ”kjenner” på rollen, eller rettere sagt identifiserer seg med rollene, vil de ikke bare bli bedre kjent med Ibsens karakterer, men det kan også bidra til at elevene blir bedre kjent med seg selv. Elevene kan knytte sin egen familieerfaring opptil den familien de møter når de identifiserer seg med Ibsens rollefigurer. Selv om Ibsens familie er en familie av borgerskapet på 1800- tallet, deler de den likheten at det handler om en familie, om relasjoner. Derfor kan vi si at når elevene får anledning til å bruke dramapedagogisk virksomhet i møte med tekster, lærer de både litt om teksten og litt om seg selv som mennesker. På den måten kan vi konkludere med at vi kan lære noe av kunstverker. De forteller gjerne noe mer enn bare om en spesiell familie eller hendelse, men også om hvordan de samfunnsmessige forholdene er og om de ulike mennesketypene som viser seg i verket.

Kjørup mener at kunstverkene ikke bare eksisterer som en bestemt type gjenstand innenfor kunstinstitusjonen, men at de også eksisterer i en større sammenheng som er hele samfunnet. Kunstverkets hensikt trenger ikke bare å være å gi oss en estetisk erkjennelse, men verket kan gi oss anledning til å drøfte andre ting. Kjørup mener at vi kan lære mye av kunstverker, om mennesker, om verden for øvrig, og til og med kan vi lære om oss selv i møte med et kunstverk (Kjørup, 2000:194).

I forhold til oppgavens problemstilling og spørsmålet om hvordan dramapedagogikken fungerer i forhold til elevenes møte med Ibsens dramatikk, ser vi at i følge Kjørup, ligger det et stort læringspotensial i kunstverkene. Når elevene møter Ibsens dramatikk, lærer de ikke nødvendigvis bare noe om det stykkene handler om, men også om samfunnsforholdene på den tiden Ibsen skrev. Som Kjørup påpeker, kan man også lære noe om seg selv som mennesker.

2.4 Læring gjennom estetisk erfaring

John Dewey representerer pragmatismen. Hovedessensen i pragmatismen er teorien om at menneskene først og fremst er handlende vesener, derfor må tenkingen og det intellektuelle stilles i handlingens tjeneste (Braanaas, 1999:18). Hans verk *Experience and education* ble blant annet oversatt til dansk av Hans Fink i 1974. Verket inneholder ulike foredrag som ble holdt av Dewey selv i 1938. Her er hans teorier om den progressive pedagogikken satt som en motsetning til den tradisjonelle pedagogikken.

Deweys filosofi er påvirket av tre kilder; Hegels filosofi, Darwins utviklingslære og pragmatismen. Erkjennelsesteorien er spørsmålet om menneskets mulighet for å oppnå viten om verden, der rasjonalistene mener at det er mulig for mennesket å nå frem til sann viten gjennom fornuften, og ikke gjennom sansene. Empiristene på den andre siden mener at det er sansingen som er den eneste kilden til erkjennelse. Dewey mente at tanken ikke kan stille seg utenfor den natur som den er en del av, derfor må erkjennelsen bygge på en natur- filosofi. Menneskets samspill med omgivelsene er det Dewey kaller erfaring, og han mener at erkjennelsen er en aktiv prosess der samspillet mellom organismene og omgivelsene blir det viktige. Den enkelte erfaring viser ut over seg selv tilbake til tidligere erfaringer eller frem i mot senere erfaringer. Mennesker er ikke isolerte vesener, men sosiale, og dette er med på å bestemme hvilke erfaringer det kan gjøre (Dewey, 1974). Dette er interessant i forhold til hvordan dramapedagogikken fungerer, fordi hver enkelt elev har med seg sine tidligere erfaringer når de møter et lærestoff. De erfaringene de får gjennom ”spillsituasjoner” i undervisningen kan få elevene til å se tilbake på andre erfaringer som minner dem om den erfaringen de har der og da.

Dewey påpeker at enhver opplevelse kan ha en estetisk kvalitet. Han vil vise hvordan kunsten er eller bør være en integrert del av samfunnslivet, og at isoleringen av kunsten i høy grad er en funksjon av det kapitalistiske samfunnssystemet (Dewey, 1974). Deweys pedagogiske tenkning speiler seg i hans filosofi, noe vi ser tydelig i hans kritikk av den tradisjonelle pedagogikken. Dewey mener at når elevene begynner på skolen skal de ikke stilles innenfor en faginndeling og timeplan, men ta del i andre aktiviteter. Fordi skolens oppgave er å gi elevene en mulighet til å kunne utvikle seg, også etter at de er ferdig på skolen, må skolen hele tiden ha en forbindelse med samfunnet. Når hver enkelt fase i undervisningen er

spennende å delta i, er det elevene virkelig lærer noe. Lærerens rolle blir derfor langt mer krevende i den progressive pedagogikken enn i den tradisjonelle undervisningssituasjonen. Undervisningen må forholde seg til samfunnet slik at elevene kan se sammenhenger mellom det de lærer og den verden de er en del av (Dewey, 1974).

I forhold til oppgavens problemstilling om at bruken av drama som pedagogisk metode i undervisningen også er viktig sett i forhold til den enkelte elevs personlige utvikling, blir den progressive pedagogikken en av de teoriene jeg vil benytte meg av. Deweys progressive pedagogikk var på hans tid radikal, siden undervisningssituasjonen på mange måter var annerledes da enn i vår tid. Den progressive pedagogikken var et opprør mot det etablerte. Men hans syn på den pedagogiske oppdragelsen og utdannelsen er fortsatt like relevant i disse tidene, hvor skolen hele tiden streber etter forandringer, der streben etter elevenes egenaktivitet er i fokus.

Dewey diskuterer forskjellen mellom den progressive og tradisjonelle pedagogikken. Han mener at den tids tradisjonelle skolens hovedoppgave bestod i å videreføre opplysninger og ferdigheter som hadde funnet sted en gang i fortiden, og at dette gjorde skolen til en institusjon som var avgrenset fra de andre sosiale institusjoner. Skolen er bygget opp av et mønster som består av eksamen, pugging, timeplan og bestemte regler, der lærebøkene er hovedkilden og lærerne er mellomledet som viderefører viten og kunnskap, og gir elevene regler for god oppførsel (Dewey, 1974). Deweys tanker om den tradisjonelle skolen gjelder også, til en viss grad, i dagens skolesituasjon. Pugging, eksamen og karakterer er fortsatt en viktig del av elevenes hverdag. Noen elever er flinke til å pugge og oppnå gode resultater, men en skole som bruker karakterer som den eneste form for vurdering anerkjenner ikke andre sider hos elevene. Mange elever har vanskelig for å følge en tradisjonell undervisningsform, av ulike grunner, og vil kanskje kunne kjenne seg både overkjørt og glemt. Skolen er blitt tilpasset gjennomsnittseleven. Dette er en debatt vi kjenner igjen fra dagens mediebilde og som preger de pedagogiske utfordringene skolen står overfor. Er det ikke derfor viktig med variasjon i undervisningen, slik at alle elevene kan kjenne seg ivare tatt?

Tilpasset opplæring er noe som departementet ønsker å satse mer på. I skolereformen kunnskapsløftet som gjelder fra 2006, ”kultur for læring” som er en satsning på å skape en skole for kunnskap, mangfold og likeverd kan vi se at tilpasset læring i forhold til hver enkelt elev er et viktig mål.

Departementet går inn for å videreføre prinsippene i dagens bestemmelser om tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det foreslås en bred satsing for å sikre alle elever en bredere tilpasset opplæring. Retten til spesialundervisning opprettholdes, men det er et mål å redusere behovet for en slik opplæring. I hele meldingen er det foreslått en rekke tiltak for å bedre tilpasningen av opplæringen. I tillegg foreslår departementet tiltak som omfatter kompetanseutvikling, forskning og metodeutvikling, utvikling av det spesialpedagogiske støttesystemet og en spesiell satsing rettet mot å redusere omfanget av atferdsproblemer i skolen. (Kunnskapsdepartementet, 22.01.07).

Denne meldingen beskriver behovet for tilpasset læring i skolen, men viser også at målet er å redusere behovet for tilpasset læring. I St. melding nr. 30(2003-2004) står det at det er mulig å nå lenger ved å ivareta behovet for individuell tilpasning, gjennom å bedre den ordinære opplæringen. De økende atferdsproblemene kan være et resultat av elevenes manglende mestring av skolens forventninger og krav, eller elever som ikke får tilstrekkelig med utfordringer i skolen. Forskningen viser at opplærings -og læringsledelse er viktig for å forebygge atferdsproblemer (St. melding.nr.30,2003-2004). Disse målsetningene er interessante i forhold til det å aktivisere og inkludere elevene i undervisningen og gjøre lærestoffet interessant for elevene. Dewey mener at når hver enkelt fase i undervisningen er spennende å delta i, er det elevene virkelig lærer noe. Det er lærerne som legger opp undervisningen, og det er deres oppgave å prøve å få med seg alle elevene i læringsprosessen. Kan drama som et pedagogisk middel være med på å redusere behovet for tilpasset opplæring? Dramapedagogikken og iverksettingen av Deweys tanker om pedagogikken, kan kanskje være med på å vekke elevenes interesse og gjøre lærestoffet mer tilgjengelig for hver enkelt, fordi alle vil få muligheten til å delta og aktiviseres på en måte som gjør dem mer nysgjerrige og ”lærelystne”.

Den progressive oppdragelse som Dewey representerer, står i motsetning til den tradisjonelle. Dewey sier at de påbudte innlæringsmetodene er fremmede for de evnene elevene har, og at læring i tradisjonell forstand betyr å tilegne seg det som står i bøkene og de eldres tanker. Han mener at det finnes en nødvendig forbindelse mellom elevenes erfaringer og undervisningens prosesser (Dewey, 1974).

Dette spørsmålet er interessant i forhold til den delen av oppgavens problemstilling som går ut på å belyse hvordan skolen formidler den eldre litteraturen til elevene. Hvorfor er elevenes personlige erfaring i møte med den eldre litteraturen viktig i forhold til hvordan de lærer?

Samtidskunsten gir oss en kulturarv som fører oss tilbake i tid og utgjør viktige deler av vårt felles minne, historie og samtid. Det er viktig at barn og unge settes inn i historien, slik at de kan se hvordan kunsten og kulturen speiler endringer i samfunnet. Dewey mente at historien må kontrolleres gjennom referanser til det sosiale livet. Når den kun betraktes som historie og settes inn i en fjern fortid, blir den død og livløs (Dewey, 1974). Hvis den settes inn i menneskets sosiale liv og utvikling får den en mening. Dette er en god forutsetning i forhold til hvordan den eldre litteraturen og historien blir formidlet til elevene. Når elevene benytter seg av dramapedagogiske metoder i møte med Ibsens dramatikk, er de både i den fiktive verden der Ibsens karakterer gjøres levende, samtidig som de også befinner seg i virkeligheten og tar med seg Ibsens handling inn i elevenes "her og nå" virkelighet. Derfor kan vi si at Ibsens tekst er blitt en del av elevenes sosiale liv, og har derfor, i følge Dewey, fått en mening. Dette kan vi også knytte opp til Kjørups tre analysedeler i møte med en litterær tekst. Fortolkningen foregår på et plan der hensikten er å prøve å få fatt i hva verket sier om noe annet enn seg selv. Når elevene jobber innenfor dramapedagogisk virksomhet, der de kan få mulighet til å bli med på en reise inn i Ibsens tidsepoke, kan de finne noen paralleller mellom Ibsens tid og sin egen tid. På den måten er historien blitt kontrollert gjennom referanser fra elevenes sosiale liv, og er derfor, i følge Dewey, ikke lenger død og livløs.

Dewey nevner også at kunsten og kulturen speiler endringer i samfunnet, slik som Kjørup påpeker om at det er den kunstneriske erkjennelsen som er den viktigste og at kunstverket gjennom betydningsinnholdet kan vise oss innebygde kvaliteter. I den forbindelse, hvis vi ser dette i forhold til Ibsens dramatiske tekster, som ofte er skildringer av en families forhold, kan vi se at det øvrige samfunnet speiler seg i familielivet. Stykkene viser enkeltdeler av en større helhet, nemlig samfunnstilstandene.

Som jeg var inne på tidligere, fikk den følelsesmessige opplevelsen/erkjennelsen en større plass både hos Schiller, og i Kjørups teorier omkring estetikken. I følge Dewey, fungerer undervisningen som en sosial prosess, der elevene deltar i et gruppefellesskap som læreren også blir en del av. Læreren må stille seg på lik linje med elevene, slik at det blir en kommunikasjon mellom lærer og elev. Skolen skal ikke bare utvikle hver enkelt individ, men også lære elevene opp til å være individer i et fellesskap.

School and Society er en samling forelesninger gjort av Dewey ved universitetet i Chicago i 1899. Her fokuserer han på oppdragelsen av barnet i skolen. Han mener at mennesket er

drevet av naturlige instinkter og interesser, slik som fantasi og lek, og at skolen må ta hensyn til dette i undervisningen. Han fremhever hvordan den tradisjonelle undervisningssituasjonen isolerer seg fra det øvrige samfunnet, og mener at det derfor må skje en forandring. Skolens mål må være å trekke elevenes utenforstående liv inn i skolen, slik at de kan trenes opp i relasjon til den fysiske virkeligheten de er en del av (Dewey, 1990). Dewey stiller seg hele tiden kritisk til den tradisjonelle pedagogikken, den som vi også ser er en del av dagens skole. Å gjøre bruk av det livet elevene har utenfor skolen i undervisningen, vil gjøre elevene bedre egnet til å forholde seg til hverdagslivet. Dette er viktig i forhold til hvordan skolen kan være med på å forsterke elevenes personlige utvikling og forberede dem på det livet som følger etter at de er ferdige på skolen.

Dewey påstår at om elevene blir aktivisert i undervisningen, vil de bli mer interessert, og det vil bli lettere for lærerne å fange deres oppmerksomhet. Det ordinære klasserommets utseende viser at det er laget for at elevene skal sitte ved pulten sin og lytte til læreren. Et klasserom er organisert slik at læreren blir sittende overfor en masse. Det er ikke bare en og en elev, men en gruppe som læreren forholder seg til. Ved å arrangere klasserommet i en mindre ”firekantet” struktur, vil det bli lettere for læreren å forholde seg til hver enkelt elev. I det læreren også ser hver enkelt elev for seg selv, vil eleven vise mer av seg selv og hvem hun/han er. I et klasserom hvor elevene blir en del av en kollektiv masse, blir elevene anonymisert. Læreren blir ikke kjent med eleven slik hun er hjemme, i skolegården eller på lekeplassen. Skolen må være en del av samfunnet og ikke avskåret fra resten av elevenes liv. Det er viktig at skolen er et sted der elevene også lærer å bli en del av samfunnets fellesskap. Når innholdet i skolen bare er et fokus på det intellektuelle aspektet hos elevene, blir det et skille mellom teori og praksis. Dette mener Dewey er feil fremgangsmåte (Dewey, 1990). Dewey sier at tyngdekraften i den tradisjonelle undervisningen ligger utenfor barnet. Den ligger i læreren og i tekstboka (Dewey, 1990). Det er viktig for elevene at de lærer gjennom sin egen kontekst og at de får uttrykke sin forståelse av det de lærer. Skolen må fremstå som et organisk hele og lærerne må bli flinkere til å relatere skolen til livet. Er det at lærerne bruker dramametoder i undervisningen en måte å løse dette på? Når elevene får muligheten til å jobbe med Ibsens tekster på sine egne premisser, der de kan ta med seg sin egen forståelseshorisont inn i arbeidet, får deres egne livserfaringer en sentral plass i møte med Ibsens tekster. Dramapedagogisk virksomhet gir rom for agering, altså at elevene selv kan sette ord på hva de føler, og hva de mener at teksten handler om, i form av spill og bevegelse.

Dette kan være med på å gjøre skolen til det Dewey kaller for et organisk hele. Da lærer elevene det som pensumbøkene er pålagt dem, og i tillegg hvordan livet deres kan relateres til det som skal læres.

Dewey påpeker at det i den tradisjonelle undervisningen er et for stort gap mellom elevenes verden og pensum. Derfor er det viktig at læringen må skje på en måte som involverer elevenes verden i det som læres. Elevenes hverdag er inndelt i timer, der fagene er skilt fra hverandre. Han mener at skolen ikke skal basere læringen på kunnskap og informasjon, men at selvrealiseringen blir selve målet. Læringen må foregå på et aktivt plan (Dewey, 1990). I den generelle delen av reform 97 står det at: opplæringens mål er å utvide barns, unges og de voksnes evner til erkjennelse, opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse. Vekten skal ligge på elevenes skapende refleksjon. Dette går ut på det samme som Deweys aktivitetspedagogikk, der elevenes personlige utvikling blir det overordnede målet. Hensikten med reform 97 er å gjøre undervisningen tverrfaglig, slik at faggrensene flyttes og fagene flettes i hverandre. Dette bidrar til at elevene får muligheten til å utvide sine kunnskaper innenfor de ulike fagfeltene.

I Bjørn Rasmussens avhandling beskrives Deweys syn på forholdet mellom handling og forståelse. "Learning by doing" går ut på at spillet er et instinkt i mennesket. Instinkt er et mye brukt uttrykk i den vestlige reformpedagogikken. I følge Dewey inneholder *spill* fire grunnleggende instinkter; *å skape, å uttrykke, sosialisering og vitebegjær*. Disse fire instinktene er Deweys måte å vise oss at spillet kan være viktig for den personlige utviklingen. Dewey blir i følge Rasmussen en viderefører av en pragmatisk reformpedagogikk som trolig først oppstår i Europa. Ved ulike observasjoner i barnehager har Dewey sett at spill kan være en måte å vekke arbeidsinteressen på og en metode for læring (Rasmussen, 1991). Her er det den personlige utviklingen hos barnet som vektlegges, gjennom fantasi og lek. Deweys aktivitetspedagogikk deler likheter med målene i reform 97, der viktigheten av læring gjennom handling ble presentert.

Dewey påpeker hele tiden kunstens isolasjon fra det øvrige samfunnet, fordi han mener at kunsten ikke er produktene i seg selv, men selve prosessen (arbeidet med verket) (Rasmussen, 2001:158). Når Dewey snakker om kunsten, mener han at selve kunstverket, enten det dreier seg om et bilde, en bok eller et skuespill, ikke blir levende før det er erfart. Verket får en annen betydning i møte med et hvert annet menneske. Det er stor forskjell på å prøve å forstå

Ibsens verk gjennom å bare lese hans dramatikk, og å selv være med å spille det. Hvis skolen bruker mer tid på å la elevene gå dypere inn i de historiske verkene og la dem erfare innholdet, vil elevene kanskje se verket fra et annet perspektiv. De tar med seg sin egen erfaringsbakgrunn i møte med verket. Et hvert menneske som møter et stykke kunst møter det med sin egen erfaringshorisont. Denne horisonten er det som møter dette annet enn seg selv, og den vil farge både forståelsen og opplevelsen. Derfor blir det viktig i et klasserom å gi alle muligheten til å møte verket med sine øyne og sin horisont. Det er der nøkkelen til forståelse og læring kan ligge. Som Dewey sier det: ”et verk skapes og får mening i det øyeblikket det blir estetisk erfart” (Rasmussen, 2001:163).

Dette kan vi igjen knytte opp til Kjørups og Schillers estetiske teorier, der den estetiske/erfaringsmessige erfaringen er like viktig som den intellektuelle måten å fordype seg i et lærestoff på, som i dette tilfellet er et litterært verk. Kjørup framhever to aspekter ved et kunstverk. Kunstverket som en materiell gjenstand og som en opplevelse. Dette kan vi se i sammenheng med Deweys meninger om at et verk skapes og får mening i det øyeblikk det blir erfart. Som jeg var inne på tidligere, mener Schiller at man ikke skal isolere menneskers øvrige evner og muligheter (det sansemessige). Han mener at sannheten ikke bare begripes ved tankens, men også med sansenes og fornemmelsens hjelp.

2.5 Oppsummering

Som jeg har begrunnet og vist eksempler på i dette kapitlet, er den estetiske teorien viktig for forståelsen av hvordan dramapedagogikken fungerer i elevenes undervisning. Schiller fokuserer hele tiden på samspillet mellom menneskets to drifter, formdriften og stoffdriften, og mener at sannheten bare kan gripes i det øyeblikk hvor menneskene bruker både sine intellektuelle, og sine sansemessige sider, altså der hvor følelse og fornuft har den samme rett. I følge Schiller er leken den opprinnelige menneskelige livsform, og mennesket er bare fullt ut menneske når det leker. Han angriper skillet mellom intellekt og natur, sanser og ånd, og mener at innsikt og handling hører sammen, og derfor kan utdannelsen av alle mennesker gjennom kunsten være en måte å gjenforene denne sammenhengen på. Dette kan skje gjennom spillet (leken), som i følge Schiller legger press både på menneskets sansing, og deres intellekt.

Kjørup sitt fokus ligger på den estetiske opplevelsens betydning, der tilfredsstillelsen i den estetiske opplevelsen ligger i selve opplevelsen. Han mener at vi kan lære noe av kunstverker, om verden for øvrig, og at vi til og med kan lære noe om oss selv. Han skiller mellom kunstverket som en gjenstand, og kunstverket som en opplevelse. Kunstverket kan ikke karakteriseres som opplevd før det er blitt erfart. Derfor betraktes kunstverket, i følge Kjørup, som en gjenstand helt til noen har hatt en opplevelse av det.

Kjørups tre analyseredskap i forbindelse med en litterær tekst, beskrivelse, utredning og fortolkning, blir sentrale i oppgavens siste del.

Dewey søker etter en aktivitetsrettet pedagogikk, og mener at det finnes en nødvendig forbindelse mellom elevenes erfaringer og undervisningens prosesser. Han mener at det må være en sammenheng mellom det elevene lærer, og den verden de er en del av. Historien må settes inn i elevenes sosiale liv og utvikling, og det er først da, i følge Dewey, at historien gir mening til elevene. Skolens pensum må kunne relateres til elevenes liv, og det er dette han kaller skolens organiske hele. Dewey beskriver spillet som et instinkt i mennesket, og mener at spillet inneholder fire grunnleggende instinkter: Å skape, å uttrykke, sosialisering og vitebegjær. Disse fire instinktene kan, i følge Dewey, være med på å utvikle elevene på det personlige plan.

Alle de tre teoretikerne er opptatt av å inkludere det følelsesmessige aspektet, og det er her dramapedagogikkens fokus ligger, nemlig i samspillet mellom det kognitive og det affektive. Det er dette samspillet mellom det kognitive og det affektive, mellom følelse og intellekt, mellom hode og kropp, som gjør at dramapedagogisk virksomhet kan forholde seg til elevenes undervisning på en effektiv måte.

3.0 Dramapedagogikken sett i forhold til skoleverket

Jeg vil undersøke to punkter i forhold til læring: *Hvorfor drama som metode er et godt egnet læringsverktøy i forhold til elevenes møte med store verk, både internasjonale og nasjonale, og hvorfor det er viktig i forhold til hver enkelts elevs personlighets- og kunnskapsutvikling.*

3.1 Dramapedagogisk virksomhet

Dramaformen har sine røtter i teateret og pedagogikken. Drama omtales som pedagogisk metode, og når det brukes som innlæringsmåte i andre fag, har det en ”instrumentell” funksjon, påpeker Morken (Morken, 2003:109).

Hvorfor er det viktig at elevene får anledning til å lære gjennom skapende handling? Hvorfor bør det legges mer vekt på å aktivisere og inkludere elevene i undervisningen, og hva skjer med elevene når de får mulighet til å lære gjennom personlig erfaring?

Den dramatiske fiksjonen bygges opp med fantasiens hjelp. I drama arbeider vi med to ”verdener” på samme tid; den fiktive og den virkelige. Vi bruker denne spesielle situasjonen til å undersøke forhold mellom mennesker og samfunn. Vi kan utforske muligheter og utprøve løsninger- konkret, direkte, her og nå. Det skjer en lærings- og bevisstgjøringsprosess som omfatter hele det menneskelige læringsregisteret: det fysiske, kognitive, affektive, estetiske og sosiale. Drama er en utpreget ”kollektiv” arbeids- og uttrykksform. (Grunnskolerådet, 1987:10)

Når elevene får muligheten til å skape en dramatisk fiksjon, og å lære gjennom skapende handling, berører dette hele læringsregisteret hos elevene. Det skjer en bevisstgjøringsprosess som omfatter hele det menneskelige læringsregisteret: det fysiske, kognitive, affektive, estetiske og det sosiale. Det som skjer, er at elevene blir utfordret i forhold til et bestemt tema. For eksempel hvis de får i oppgave å sette seg inn i Hjalmar Ekdahl sin situasjon i *Vildanden*, kan dette være en utfordring i seg selv. Hvordan skal elevene spille Hjalmar Ekdahl i det øyeblikket han får vite at Hedvig ikke er hans datter? Elevene utfordres ved å måtte bruke hele det menneskelige læringsregisteret i identifiseringen med rollefiguren, og med situasjonen. Vi ser at når elevene befinner seg i en dramatisk fiksjon, tar de også med seg den intellektuelle delen av hjernen som en hjelp til å kunne reflektere over det som foregår i den fiktive verdenen. Det er i samspillet mellom det affektive og kognitive at læringen skjer.

Når dramapedagogiske metoder benyttes i undervisningen, er det deltakernes opplevelser som står i sentrum. Det som skiller ”teater” fra dramapedagogikk er nettopp det at i teateret foregår det en kommunikasjon mellom skuespillere og et publikum, mens ”pedagogisk drama” i hovedsak dreier seg om elevenes opplevelser og følelser, uten at det nødvendigvis skal vises for et publikum (Way, 1967:12). Bryan Way påpeker at undervisningen har med individet å gjøre, og at dramapedagogikken beskjeftiger seg med ”individenes individualitet”, altså med det som er enestående i menneskets indre vesen. Way mener at dette er en av grunnene til at dramapedagogiske metoder er uhåndgripelige og umålbare. Siden to mennesker ikke er helt like, og at følelsen og fantasien er grunnlaget for enkeltmenneskets fulle utvikling, hvorfor skulle da følelsen og fantasien stå i motsetning til akademisk og teoretisk undervisning? (Way, 1967:13).

”En helhetlig erkjennelse kjennetegnes av at det i læreprosessen skapes en syntese mellom intellekt, følelse og skapende handling” (Sæbø, 1998:431). Det vil si at undervisningen må tilrettelegges slik at elevene har mulighet til å lære gjennom skapende praktisk handling. For at dette skal kunne fungere i praksis er det nødvendig at lærerne i sin utdanning blir kjent med bruken av drama i undervisningssituasjonen.

Aud Sæbø har gjort en evaluering av læringsformene i allmennlærerutdanningen, der hovedfokuset ligger på hvordan elevaktiv læring og drama er vektlagt i allmennlærernes utdanning. Ved innføringen av ny læreutdanning i 1999, ble det vedtatt at allmennlærerstudentene skulle ha et 30-timers obligatorisk kurs i drama (Sæbø, 2005:13). Dramakurset er en måte å skape et grunnlag for videre utvikling av dramakompetanse og estetisk kompetanse generelt. Målet med kurset er at lærerstudentene skal kunne utvikle evnen til å bruke sentrale dramametoder og uttrykksformer, og få kunnskap og innsikt i teaterkunst og lek. Dramakurset skal også utvikle studentenes evner til å vektlegge og verdsette den estetiske dimensjonen i opplæring og undervisning (Høgskolen i Oslo- avdeling for lærerutdanning). Når de nye reformene legger vekt på elevaktivitet, skapende arbeid, lek og selvstendighet, er det nødvendig at dette også vektlegges sterkere i lærerpraksisen. På noen høyskoler er ikke lenger de 30 timene obligatoriske, men endret til 15 timer. Er det nok at lærerne har 15 obligatoriske timer i forhold til drama? De studentene som ønsker og spesialisere seg innenfor dette feltet kan ta drama som valgfag, men når den estetiske dimensjon løftes frem i den generelle delen av læreplanene, kan det tenkes at lærerne bør bli kjent med denne formen i sin lærepraksis. Sæbø påpeker i rapporten at mye av grunnen til at

lærerne ikke benytter seg av drama i undervisningen er at de har for lite kunnskap om det (Sæbø, 2005:13).

Hva er det som gjør dramapedagogisk virksomhet i undervisningen til en positiv læringsmåte? Nettopp det at dramapedagogikken bygger på elevenes følelsesmessige behov, på lik linje med intellektet. Det at elevene erfarer gjennom handling er med på at de opplevelsene man får blir lagret på en annen måte, enn den gjør i den mekaniske kunnskapshenting. Man lagrer det i kroppen, og ikke bare i hodet. Det er elevenes behov som står i sentrum i dramapedagogikken, læring gjennom handling. "Dramafagets didaktiske tenking tar utgangspunkt i at læring er en skapende prosess som skjer i et meningsfylt møte mellom lærer, elevene og lærestoffet" (Sæbø, 1998:419). Læring er en skapende prosess der det er to grunnforutsetninger som gjelder: læringen er avhengig av et personlig, aktivt og ekte engasjement der opplevelser, fakta, følelser, forståelse og erfaring spiller sammen, i et møte med lærestoffet. Hvis engasjementet til elevene uteblir fra læringsprosessen, vil dette resultere i en overfladisk faktalæring, der det å pugge og lære for å huske blir det gjeldende målet. Læringen forutsetter også faktakunnskaper, hvor målet er å bruke disse til å forstå og oppleve inntrykk. Læringen tar utgangspunkt i et bestemt lærestoff, men verdien og betydningen av lærestoffet skjer i elevenes felles utforsking av det (Sæbø, 1998).

I det elevene begynner å skape en spillsituasjon, starter også det vi kan kalle konkretiseringen av lærestoffet. Den første forutsetningen for at elevene skal kunne skape en spillsituasjon, er at de har forstått lærestoffets konkrete innhold. Det er på denne bakgrunn at drama alltid vil være konkretiserende. Drama representerer den viktigste og ypperste form for konkretisering. (Sæbø, 1998: 420)

Drama er konkretiserende, sier Sæbø. Det vil si at drama anskueliggjør eller virkeliggjør de faktakunnskapene som elevene tilegner seg. Drama frigjør ikke elevene fra å lære fakta, men det åpner opp for at elevene kan skape en spillsituasjon med utgangspunkt i det de har lært. Gjennom spillsituasjonen kan de gå dypere ned i lærestoffet og på den måten forstå det de lærer, og å få en dypere innsikt i lærestoffet enn det de ville fått hvis de bare passivt lyttet til læreren. Drama som metode er konkretiserende fordi lærestoffet utforskes på et dypere plan.

Hva er det som gjør at drama gir elevene en dypere forståelse av lærestoffet?

Det er fordi elevene bruker kroppen og den kreative delen av hjernen. Når både den kroppslige og den intellektuelle delen brukes, lagres lærestoffet på en annen måte fordi elevene selv får erfare gjennom handling. På denne måten virker dramapedagogikken

konkretiserende. Dette kan vi se parallelt med Schiller, som angriper skillet mellom intellekt og natur, sanser og ånd. Han er opptatt av at innsikt og handling hører sammen, og at utdannelsen av alle mennesker gjennom kunsten er en måte å gjenforene denne sammenhengen på. Dramapedagogikken svarer at for at det skal kunne skje, trengs spillet. Spillet legger et press både på sansene og på intellektet, sier Schiller.

Sæbø mener at drama som metode er med på å gjøre lærestoffet mer tilgjengelig for elevene, ved at de selv får være med på å bruke den kunnskapen de innhenter gjennom spill og dramatisering. Og på den måten er det verdien av lærestoffet på et personlig og samfunnsmessig plan som utforskes.

Bør ikke skolen ta utgangspunkt i det lekende og utforskende mennesket, siden leken er en viktig del av mennesket? Fra elevene er små barn er fantasien, leken og rollespillet en viktig del av hvordan de opplever og utforsker de forskjellige delene av samfunnet, derfor blir det viktig at også skolen tar hensyn til dette i læringssituasjonen. Dette kan også knyttes opp mot Schillers syn på lek. Han mener at leken er den opprinnelige menneskelige livsform, og at det er bare når mennesket leker at det er fullt ut menneske. Sanser og følelse står, i følge Schiller, i likevekt med frihet og fornuft. Dewey mener at mennesket er drevet av naturlige instinkter og interesser, som innebærer fantasi og lek. Derfor er det viktig at skolen tar hensyn til disse sidene hos elevene i undervisningen.

Sæbø understreker at en av forutsetningene for å kunne bruke drama i undervisningen er at elevene har en viss kunnskap om det som skal jobbes med. I skolesituasjonen er det nødvendig at elevene først får kjennskap til lærestoffet gjennom ”vanlig” undervisningsform, slik at drama i undervisningen, i etterkant, er med på å sette elevene inn i lærestoffet på et dypere plan og på den måten får elevene anledning til å bruke det de lærer i konkrete situasjoner. Hun påpeker at den viktigste forutsetningen for å kunne skape en spillsituasjon er at elevene har forstått lærestoffets konkrete innhold. Dramametoden er altså ikke en måte som frigir elevene fra å lese pensum, men metoden gir dem muligheten til å leke seg med, og utforske, lærestoffet på et erfaringsmessig plan. Det er viktig at kunnskapen har betydning for elevene, og at den angår dem. Med meningsfylt, menes det at kunnskapen må bety noe for elevene personlig, altså noe de er interessert i, noe som engasjerer dem, og gir dem mening der og da. I følge Sæbø, blir meningen skapt i selve læringsprosessen, i elevenes møte med noe eller noen som engasjerer dem (Sæbø, 1998:421-422). Det å aktivisere og trekke elevene

inn i læringsprosessen kan være med på å endre elevenes syn på undervisningen. Lærernes oppgave er å skape engasjement og interesse for lærestoffet slik at læringen blir meningsfylt for elevene. For at læringen skal bli meningsfylt må den også angå elevene. Det å forstå et lærestoff bare gjennom å bruke intellektet kan gjøre at elevene fort mister, eller ikke kjenner den personlige interessen for det som skal læres. At elevenes følelsesmessige engasjement trekkes inn i undervisningen, kan være med på å vekke interessen for lærestoffet, fordi de gjennom dramatiseringen vil ”kjenne stoffet mer på kroppen”, fordi man gjør bruk av fantasien, rollespillet og leken. For at det skal være meningsfylt for elevene må det bety noe for dem personlig. Dette er også en av de viktigste forutsetningene hos Dewey, som mener at læringen må angå elevene personlig. Han påpeker hvor viktig det er at læringen skjer på en måte der elevenes verden involveres i det som læres. Her kan vi se hvor viktig elevenes personlige utvikling er i dramapedagogikken. Det er hver enkelts elevs interesser som er med på å skape motivasjonen for hva de ønsker å lære.

3.2 Den estetiske dimensjonen i den generelle delen av læreplanen for reform 97 og kunnskapsløftet 2006

Nye reformer i skolen viser en intensjon om at elevaktiv læring og alternative læringsmetoder får en sterkere posisjon i elevenes undervisning.

Den generelle delen av læreplanen gjelder både for reform 97 og for kunnskapsløftet 2006. Den generelle delen av læreplanen for grunnskole og videregående opplæring danner et forpliktende grunnlag for læreplanene for fag i grunnskole og videregående opplæring. I grunnskolereformen L 97 har drama en sentral plass. Selv om det ikke har fått status som et eget fag, brukes drama likevel som arbeidsform på samtlige trinn i grunnskolen. Dette er i tråd med reformens ideal om den aktive elev (Meek, 2000:38).

Den generelle delen tar for seg syv hovedområder som beskriver hva opplæringen skal ta utgangspunkt i hos elevene. Det er det ”meningssøkende menneske”, det ”skapende menneske”, ”det arbeidende menneske”, ”det allmenndannede menneske”, ”det samarbeidende menneske”, ”det miljøbevisste menneske ”og ”det integrerte menneske”(Det Kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). De syv hovedområdene som den generelle delen er delt opp i, tar for seg ulike sider ved elevene, som skal utvikles gjennom

skoletiden. Dette gjelder ikke bare hva de skal tilegne seg av faglige kunnskaper, men også hva elevene skal bli mer bevisst på i forhold til hvordan de skal forholde seg til det øvrige samfunn. I innledningen til den generelle delen står det at elevene gjennom skoletiden skal tilegne seg holdninger og kunnskaper som skal vare livet ut, og at disse skal legge fundamentet for nye ferdigheter som trengs når samfunnet endres raskt. Ansvar i henhold til etisk bevisste valg, og samarbeid med andre mennesker er viktig i forhold til elevenes utvikling. ”Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (Det Kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996:15). Av de syv hovedområdene i den generelle delen, skal jeg ta utgangspunkt i det skapende menneske, fordi det er dette som har størst relevans i forhold til oppgavens tema. ”Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner” (Det Kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996:21). Dette området tar for seg mål som kan diskuteres i forhold til dramapedagogikkens funksjon i elevenes undervisning. Hvordan står dramapedagogikken i forhold til dette kriteriet? Når elevene jobber med dramapedagogiske metoder i undervisningssituasjonen, har de en mulighet til å få utprøvd sine evner. Hver enkelt elev får anledning til å ta med seg sitt eget følelsesregister inn i klasserommet, og i møte med lærestoffet. Hvis vi prøver å belyse dette i forhold til oppgavens problemstilling, nemlig hvordan elevene møter litterære tekster og hvordan de utvikler seg i løpet av skoletiden, ser vi at det er viktig for elevene å kunne få anledning til å bli møtt på egne premisser, og få satt sine evner på prøve. Her kan vi igjen se tilbake på den estetiske teorien og Schillers tanker om den estetiske oppdragelsen, og hans fokusering på samspillet mellom følelse og intellekt. Det er ikke bare de intellektuelle sidene ved eleven som er viktig, men også de evnene som appellerer til følelsesregisteret.

Kjørup mener at tilfredsstillelsen i den estetiske opplevelsen ligger i selve opplevelsen. Ergo er det viktig at elevene får bruke sine skapende evner i undervisningen. Dewey har hele tiden sitt fokus rettet mot hvor viktig det er at det skapes en forbindelse mellom erfaringer og undervisningens prosesser, der det er barnets/elevenes erfaringer som må stå i fokus. Målet er å møte elevene på egne premisser, og å la dem få prøve ut sine skapende evner. Hvis vi tenker oss at elevene skal jobbe med dramapedagogiske metoder i forhold til Ibsens stykke *Vildanden*, blir de møtt på sine egne premisser av den grunn at de tar med seg selv som individer inn i Ibsens univers, og de får samtidig brukt sine skapende evner i møte med

teksten. Når de får anledning til å identifisere seg med rollefigurene, møter de tekstens handling ved at de selv befinner seg i handlingen.

”Undervisningen må legges opp slik at elever og lærlinger selv kan ta del i videre utvikling av nedarvet praksis og i innhenting av ny kunnskap”(Det Kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996:22). Dette kan sees i forhold til elevenes personlige utvikling i skoletiden. Siden mitt fokus ligger på ungdomsskoleelever er det derfor viktig at de lærer å bli selvstendige i forhold til at de på egen hånd skal utvikle seg videre. Som jeg har nevnt tidligere, åpner dramapedagogisk virksomhet for at elevene får mulighet til å gå inn i en fiktiv verden ved siden av den virkelige ”her og nå” situasjonen. I dette fiktive universet har elevene mulighet til å forholde seg til problemer og situasjoner som gjør at de må handle på ulike måter, og ta egne valg. Selv om elevene befinner seg i en fiksjon, så bruker de allikevel sitt eget intellekt og sine personlige følelser. Derfor kan vi si at fiksjonen kan sees på som en ”generalprøve” på virkelighetens utfordringer. De situasjonene som elevene identifiserer seg med i det fiktive universet kan oppstå i det virkelige liv, og ville de ikke da ha handlet på samme måte? Som Dewey poengterer i sin teori, er det viktig at elevenes erfaringer får en plass i undervisningen, slik at elevene kan se at det er en sammenheng mellom det de lærer og deres egne liv.

Videre i den generelle delen av læreplanene, står det at: ”elevene må utvikle gleden ved det vakre både i møte med kunstneriske uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter”(Det Kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996: 23). Elevene skal både møte, og samtidig utforske og utfolde, egne skapende krefter i møte med kunstneriske uttrykk. Er ikke dette også et mål som kan forbindes med dramapedagogikkens mange muligheter i undervisningen? Når elevene arbeider med dramapedagogiske metoder i møte med en litterær tekst, så møter de et kunstverk (Ibsens dramatikk) og de får selv utforske og utfolde sine skapende krefter i møte med verket. De får muligheten til å identifisere seg med Ibsens karakterer og rollefigurenes univers, samtidig som de lærer noe om samfunnsforholdene på den tiden han skrev sine stykker. Jeg vil da peke tilbake på Kjølrup, som mener at når vi betrakter et kunstverk så lar vi egne følelser spille inn. Vi opplever verkene som levende og følelsesladde. Hver enkelt elev møter et litterært verk med sin egen opplevelshorisont, men selve opplevelsen skjer ikke før elevene har gjort seg kjent med teksten. De må utvikle en glede i det å møte et kunstverk, og for å oppnå denne gleden må de

kunne la sine egne følelser spille inn, for derved å skape et samspill mellom følelse og intellekt, mellom det affektive og det kognitive.

- Opplæringen må trene blikket og øve sansen for de opplevelsesmessige sidene ved alle fag.
- Utdanningen skal ikke bare overføre lærdom -den skal også gi elevene kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap. (Det Kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996:24-25)

Opplæringen må se de opplevelsesmessige sidene ved alle fag. Det er ikke bare i møte med litterære verk og tekster at dramapedagogiske metoder kan benyttes. Tvert om. Det kan brukes som et middel til læring i de fleste fag i skolen. Utdanningen skal ikke bare overføre lærdom, den skal i tillegg gi elevene en kompetanse til å skaffe seg selv ny kunnskap. Dette innebærer å kombinere det de vet med å løse nye, uventede praktiske oppgaver. Elevene skal utvikle fantasi, slik at erfaring kan omsettes til innsikt. Dette punktet går også ut på at læreren skal fungere som en veileder, fremfor å bare være en formidler av lærestoffet.

Som vi kan lese ut ifra kriteriene under punktet om det ”skapende menneske”, så er det elevene som skal være aktive i undervisningen. Ved siden av å formidle kunnskaper til elevene skal undervisningen bygge på elevaktivitet der elevenes interesser og holdninger står sterkt i møte med lærestoffet. Skolens oppgave er, ved siden av å presentere lærestoffet for elevene, også å forberede dem på det livet som kommer etter skoletiden.

3.3 ”Broen” i reform 97 versus ”Læringsplakaten” i kunnskapsløftet 2006

Målet med kunnskapsløftet er at elevene skal utvikle grunnleggende ferdigheter og en kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Alle skal stille likt i forhold til de mulighetene de har til å utvikle sine evner. Det legges vekt på tilpasset opplæring og økt vekt på læring. De nye elementene i læreplanen er at skolen skal prioritere utviklingen av grunnleggende ferdigheter i alle fag. De grunnleggende ferdighetene er: ”å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg skriftlig, og å kunne bruke digitale verktøy ”(Kunnskapsdepartementet).

Det nye med kunnskapsløftet er at elevene skal utvikle grunnleggende ferdigheter i fag. Med de fem nevnte ferdighetene i bakhodet, er det lærerens ansvar at elevene utvikler disse gjennom arbeid innenfor ulike fagområder.

Sæbøs evaluering av reform 97, viser at undervisningen i grunnskolen, spesielt i ungdomsskolen fortsatt er tradisjonell (Sæbø, 2003). En kunne argumentere for at hvis det brukes mer varierte undervisningsformer, vil dette kanskje være en hjelp til de teorisvake og skoletrøtte elevene. Skolens oppgave er også å ruste elevene til livet etter skolen, derfor er det viktig at undervisningen blir mer virkelighetsnær. Det vil si at det holdes kontakt med nærmiljøet, som også er en del av elevenes hverdag.

”Broen” i reform 97 er det som binder den generelle delen av læreplanene sammen med læreplanene for de enkelte fagområdene. I innledningen står det at opplæringen skal inspirere barn og unge til å være aktive og skapende. Et mål er at opplæringen ikke bare skal gi en teoretisk forståelse der tale og skrivekunnskaper står i fokus, men også stimulere elevene til å ta alle sanser og evner i bruk. Opplæringen må bli mer praktisk orientert, derfor må det bygges en bro mellom lærestoffet og elevenes miljø (Det Kongelige Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996:55-58). Dette er det Dewey mener når han snakker om at det må skapes en forbindelse mellom elevenes erfaringer og undervisningens prosesser. Når elevene får mulighet til å bruke dramapedagogiske metoder i undervisningen kan dette være med på å skape en forbindelse mellom elevenes miljø(erfaringer) og lærestoffet.

Den estetiske dimensjonen i læreplanene for hver enkelt undervisningsfag, legger vekt på skapende arbeid og refleksjoner. Elevene skal oppleve estetisk praksis, samtidig som de skal ha en medvitende holdning til kunst og estetikk. Læreplanene innenfor fagområdene vektlegger praktiske aktiviteter, der det må finnes en sammenheng mellom teori og praksis. Et av målene er å arbeide mer tverrfaglig, det vil si at fagområdene flyter over i hverandre (Det Kongelige Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996:65-69).

I følge prinsippene og retningslinjene står det at drama som fagområde og metode skal være en del av innholdet og arbeidsmåtene i flere fag. Kreative uttrykksformer skal løftes frem i opplæringen. Lek i grunnskolen knyttes spesielt opp til småskoletrinnet, men det står at leken er en aktivitet som springer ut ifra egen lyst, og at den er en viktig kilde til læring. Elevene må få mulighet til å se en sammenheng mellom teori og praksis, og mellom handling og kunnskap (Det Kongelige Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996:74-75).

I følge de retningslinjene som knytter den generelle delen sammen med læreplanene for de enkelte fag, legges det stor vekt på skapende arbeid, sammenheng mellom handling og

kunnskap, og læring gjennom praktiske og handlingsrettede oppgaver. Som sagt har drama som metode en forpliktet plass som arbeidsmetode i enkelte fag.

Den generelle delen av reform 97 er fortsatt gjeldene for Kunnskapsløftet 2006, men broen er blitt erstattet med "læringsplakaten". I følge læringsplakaten skal skolen; gi alle like muligheter til å kunne utvikle sine evner og talenter, stimulere elevenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet, stimulere elevene i deres personlige utvikling, og å fremme tilpasset opplæring og bruke varierte arbeidsmåter (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet, 13/04). Disse målene er interessante å se i lys av dramapedagogikkens funksjon i undervisningen. Det står at elevene skal ha like muligheter til å utvikle sine evner og talenter, både individuelt og i samarbeid med andre. Dramapedagogisk virksomhet åpner opp for at dette kriteriet kan finne sted. Når elevene får mulighet til å benytte seg av dramapedagogiske metoder i undervisningen får de en øvelse i å samarbeide med andre, og å utvikle sine individuelle skaperevner.

Skolens oppgave er også å stimulere elevenes lærelyst. I forhold til dette, kan det være hensiktsmessig at lærerne bruker alternative læringsmetoder i undervisningen, for å øke interessen for læring, hos hver enkelt elev. Derfor er det viktig at læringen angår elevene. Skolen må gi elevene muligheten til å utvikle seg individuelt og i samarbeid med andre. Dramapedagogikken kan skape rom for dette. Drama som metode kan være med på å forsterke elevenes samarbeid med andre, fordi at når elevene arbeider med dramapedagogiske metoder, er de avhengig av hverandres deltakelse.

Læringsplakaten beskriver hvilke ferdigheter elevene skal oppnå gjennom skoletiden, men ikke hvordan de skal oppnå disse ferdighetene. Dette er det som skiller broen fra læringsplakaten. I Broen er det beskrevet hvilke arbeidsmetoder lærerne kan benytte seg av innenfor ulike fagfelt, mens læringsplakaten på den andre siden ikke beskriver hvilke arbeidsmåter/ verktøy lærerne kan variere undervisningen med. Den estetiske dimensjonen står sterkt i reform 97, mens læringsplakaten ikke går direkte inn på den estetiske dimensjonen. I reform 97 ble det fremmet forslag til arbeidsmåter som lærerne skulle bruke i undervisningen for å oppnå de fastsatte kriteriene, mens i kunnskapsløftet står lærerne mer fritt i forhold til hvordan de skal legge opp undervisningen, og hvordan de skal gjennomføre de oppgavene som skolen har, i følge læringsplakaten. Dette kan selvfølgelig få konsekvenser for hvordan lærerne velger å legge opp undervisningen. I kunnskapsløftet, står lærerne fritt til å kunne velge hvordan de

skal undervise elevene. Det som forventes av lærerne, er at de skal lære opp elevene i forhold til de fastbestemte kompetansemålene. Dette kan kanskje medføre at det blir mindre tid til lek, eller bruk av dramapedagogiske metoder, og mer vekt på at elevene skal tilegne kunnskap, på egen hånd.

3.4 Hva er den ”Den kulturelle skolesekken”?

”TD” sitt pedagogiske læringsopplegg ble kjøpt opp av ”den kulturelle skolesekken” i Skedsmo kommune, i den forbindelse er det relevant å se nærmere på hva ”den kulturelle skolesekken” inneholder.

Målet med ”den kulturelle skolesekken” er å utvide samarbeidet mellom skole og kultur. Det er en kulturpolitisk satsing, der det fremste målet er å gi barn i grunnskolen en kulturell kompetanse som skal gjøre dem bedre rustet til å møte samfunnets utfordringer. Denne satsningen ble forankret i reform 97, og utgangspunktet for satsningen var arbeidet med læreplanene. Bakgrunnen for ”skolesekken” er et arbeid som ble påbegynt på 1990- tallet, der målet var å etablere en helhetlig kunst- og kulturformidling i grunnskolen og fremheve kulturen sin egenverdi (Kultur- og kirkedepartementet, 22.11.06).

De overordnede målene i ”den kulturelle skolesekken” er:

- å medverke til at elevar i grunnskulen får eit profesjonelt kulturtilbod
- å leggje til rette for at elevar i grunnskulen skal få tilgang til, gjere seg kjende med og få eit positivt forhold til kunst- og kulturuttrykk av alle slag
- å medverke til å utvikle ei heilskapeleg innlemming av kunstnarlege og kulturelle uttrykk i realiseringa av skulen sine læringsmål. (*St. melding.nr.38*, 2002-2003: 9-10)

”Den kulturelle skolesekken” går dypere inn i det den generelle delen av læreplanene tar opp i forhold til den estetiske dimensjonen i elevenes skoledag. Denne satsningen medvirker til at elevene skal få mulighet til å oppleve kunst og kultur av ulike slag. Det er alt satt av midler til hver enkelt skole, og dette er midler som skal brukes til å kunne gi elevene kulturelle opplevelser av ulike slag. Det er opp til hver enkelt skole hvordan de ønsker å bruke de midlene som står til disposisjon. Men det er et mål at elevene gjennom denne satsningen lettere skal få tilgang til kulturelle begivenheter og opplevelser.

Kunst og kultur har eigenverdi og kan ha stor innverknad både for enkeltmennesket og samfunnet som heilskap. Gjennom ein aktiv kulturpolitikk er det eit hovudmål å sikre alle tilgang til eit breitt kunst- og kulturtilbod av høg kvalitet og å leggje tilhøva til rette for eit vidt spekter av aktivitet, oppleving, røynsle og erkjenning. (*St. melding.nr.38*, 2002-2003:15)

Aktivitet, opplevelse, livsvisdom og erkjennelse er fire begreper som ”TD” har klart å gi ungdomselevne med sitt pedagogiske undervisningsprogram. Elevene fikk anledning til å oppleve forestillingen ”Ibsen Spa” samtidig som de fikk muligheten til å være aktive deltagere i for- og etterarbeidet. I etterarbeidet fikk elevene selv erfare Ibsens dramatiske verden, gjennom å arbeide med dramapedagogiske metoder. Her fikk elevene anledning til å bearbeide egne erfaringer i møte med Ibsens tekster.

I st. melding nr. 38 står det videre at:

Kunst og kultur gjev opplevningar som kan ha avgjerande verknad på utviklinga av det enkelte menneske sin personlegdom og livskvalitet. Ved å ta del i kulturelle aktivitetar og få oppleve kultur vert vi og deltakarar i den store forteljinga, det djupe verdifellesskapet som gjer oss til siviliserte menneske. (ibid)

Kunsten og kulturen gir oss opplevelser som kan være med på å utvikle personligheten til menneskene. Dette belyser jo spørsmålet om dramapedagogisk virksomhet kan være med på å utvikle elevene på det personlige plan. Det er en av grunnene til at kunsten og kulturen må inn i skolen. Vi må lære oss å leve i et fellesskap og å være deltagere i den store fortellingen. I forhold til vår kulturarv står det at: ”Kunst og kultur- også samtidskunsten- gjev oss del i ein kulturarv med liner langt tilbake i tid og utgjør viktige delar av vårt felles minne, historie og samtid” (ibid). Kulturarven tillegges en stor verdi, derfor er det viktig at undervisningen legges opp på en måte som gjør at elevene føler en personlig interesse for lærestoffet. Når de får anledning til å bli deltakere i de litterære fortellingene, kan dette være med på at forståelsen til elevene endres og forsterkes i møte med lærestoffet.

”Den kulturelle skolesekken” kan egne seg godt, som et alternativ til tradisjonell undervisning. Det er opp til hver enkelt skole å bruke de midlene de har, til at elevene kan få oppleve teaterforestillinger, eller at skolene leier inn teatergrupper som kan gi elevene et pedagogisk læringsopplegg. I den forbindelse kan ”den kulturelle skolesekken” brukes til å binde det estetiske feltet, sammen med elevenes lærestoff.

3.5 Oppsummering

I dette kapitlet er det blitt fokusert på læring gjennom skapende, praktisk handling. Gjennom å arbeide med drama, skjer det et samspill mellom det kognitive og det affektive i læringsprosessen. Sæbø påpeker at drama ikke frigir elevene fra å lære seg pensum, men at det er med på å gi dem mulighet til å ”leke” seg med lærestoffet, og å forstå det på et dypere plan. I en dramapedagogisk læringsprosess, skjer det altså et samspill mellom det kognitive og det affektive, og det er i dette samspillet at læringen skjer. Når elevene befinner seg i en fiktiv verden i forbindelse med dramapedagogiske metoder, bruker de både intellektet (i forhold til refleksjoner) og følelsene (i forhold til identifikasjon og innlevelse), for å kunne ta stilling til det som foregår i fiksjonen.

Som vi har sett, tar den generelle delen av læreplanen, som er gjeldene for reform 97 og kunnskapsløftet 2006, for seg et eget punkt som omhandler elevenes evner til kreativitet og erkjennelse. Det skapende menneske, tar utgangspunkt i de opplevelsesmessige sidene innenfor de ulike fagområdene, og fokuserer på elevenes lærelyst og egenaktivitet. I de nye reformene legges det i større grad vekt på elevene som skapende individer, enn det har blitt gjort tidligere. I retningslinjene for opplæringen i grunnskolen(L97) står det at drama som fagområde og metode skal være en del av innholdet og arbeidsmåtene i flere fag.

Broen i reform 97 og læringsplakaten i kunnskapsløftet 2006, binder den generelle delen sammen med læreplanene for de enkelte fag. Under broen er det fremmet arbeidsmåter som lærerne kan benytte seg av i forbindelse med hvordan de ønsker å legge opp undervisningen. I kunnskapsløftet tar læringsplakaten for seg ulike ferdighetsmål som elevene skal oppnå gjennom skoletiden, men læringsplakaten redegjør ikke for hvilke arbeidsmåter lærerne kan benytte i undervisningen. Dette kan medføre at færre lærere velger å bruke drama som et læringsverktøy i undervisningen.

”Den kulturelle skolesekken” er en kulturpolitisk satsning som gir elevene muligheten til å oppleve kunstneriske uttrykk av alle slag, men det er opp til hver enkelt skole hvordan de velger å bruke de midlene som står til disposisjon. Dette satsningsområdet kan fungere som en hjelp til lærere som ønsker mer kunst og kultur inn i skolen, men som ikke har noen læringskompetanse til å kunne la elevene få oppleve det gjennom ”vanlig” undervisning. Da

kan det kanskje være relevant å finne alternative måter hvor elevene kan møte kunstneriske uttrykk, nettopp gjennom ”den kulturelle skolesekken”.

4.0 Teater/ drama i undervisningen

I de foregående kapitlene har jeg i hovedsak argumentert for hvorfor dramapedagogisk virksomhet fungerer godt som et læringsmiddel, og nå skal jeg videre vise hvordan dette kan fungere i praksis. Når jeg nå skal fokusere på teaterfenomenet Teater i undervisningen (TIU), vil det bli relevant å se tilbake på hvor det oppstod og hvordan det har utviklet seg. ”TD” gruppen fungerer nærmest som en TIU- gruppe, fordi de hadde laget en forestilling som var en del av den dramapedagogiske prosessen, i tillegg til at de hadde laget et for- og etterarbeid, som de oppsøkte de ulike ungdomsskolene med. Gruppen laget et helt undervisningsprogram som ligner på TIU- formen. Derfor skal jeg i dette kapitlet se nærmere på hvordan TIU forholder seg til læringsaspektet i skolen.

4.1 Teater/drama- et verktøy i undervisning og oppdragelse

TIU er en Brechtinspirert¹⁴ didaktisk teaterform som kom til Norge på begynnelsen av 1980-tallet, fra det britiske teater- og dramamiljøet. Teatergenren hadde betegnelsen Theatre in Education (TIE), og var en beskrivelse av hvordan teater og drama ble brukt som læringsfremmende verktøy i undervisning og oppdragelse. Det engelske ordet *education* kan bety læring, oppdragelse og utdanning i en vid forstand, derfor er det norske ordet undervisning ikke helt dekkende, fordi det bare forbindes med læringforløp som foregår i skolen (Reistad, 1991:156). Det formale aspektet som gir TIE den kvaliteten den har, er at den kommuniserer med barn på en ny måte der barna blir aktive deltagere. Deltagerne befinner seg i en dramatisk fiksjon hvor de må ta stilling til situasjoner som kan oppstå i fiksjonen. TIE er et program som består av en forestilling og en aktiv publikumsdeltagelse. Dette er et program som ikke bare etterlater seg en forestilling, men der forestillingen følges opp i form av diskusjoner, spill og lignende. TIE var en ny form for teater, og denne teaterformen startet som en del av et gruppeprosjekt ved *Belgrade theater*. Gruppen demonstrerte teaterets verdi som en metode for *education*, der de fikk støtte fra Belgrade teateret. TIE kom som en del av de alternative teatergruppene i samtiden og barneteaterbevegelsen, og var potensiell i forhold

¹⁴ Kommer av at TIU er inspirert av Bertolt Brechts teater.

til utdanning og sosiale forandringer¹⁵. Målet var å bruke kunsten til å hjelpe barn til å forstå på en mer effektiv måte (Jackson, 1993:1-2).

Historisk er det viktig å merke seg at teateret som en del av undervisningen ikke er et 1900-talls fenomen, men har eksistert helt siden renessansen, da elever og studenter innstuderte skuespilltekster som skulle fremføres for et publikum. Det humanistiske skoleteaterets mål var å gjenopplive klassiske skuespill, fremstille bibelens tekster i lys av reformasjonen, styrke elevenes språkkunnskaper, gi en økt litteraturforståelse, og å gi ungdom en god danning. Dette var en form for deltagende teater, selv om målet var at elevene skulle læres opp til å opptre for andre. Teateret var nært knyttet til litteraturundervisning og kristendomsundervisning. Skoleteatertradisjonen spredte seg også til Norden, og i Norge var det Bergen som ble den første byen med skoleteaterforestillinger i 150 år, men på grunn av den kunstfiendtlige pietismen på begynnelsen av 1700-tallet, ebbet det ut. Student- og elevteateret på 1800-tallet hadde ikke spesifikke didaktiske mål, men på 1900-tallet, i etterkrigstiden fant elevteatrene støtte hos skolefolk. Teatervirksomheten fremstod som miljøskapende, og noen mente også at man kunne lære gjennom teateret. I Norge var det pedagogen Stig Eriksson som var en av de første som gjorde en undersøkelse av dramapedagogikkens utvikling i USA og England fra oldtiden, og frem til i dag (Braanaas, 1999:11-13). Oppfatningen om at det dramatiske produktet, altså forestillingen, er underordnet den dramatiske prosessen, er noe som tilhører vår egen tid. Men det var gjennom den gamle tradisjonen at teateret ble akseptert i undervisningen, og derfor er den eldre tradisjonen en forutsetning for den senere utviklingen av dramapedagogikken.

Dette kapitlet handler om to betydningsfulle britiske dramapedagoger: Dorothy Heathcote og Gavin Bolton. De var representanter innenfor den retningen som Nils Braanaas omtaler som *Newcastleskolen*. Navnet kommer av at de begge var knyttet til universitetene i Newcastle. De utviklet en form for drama som ville forene teater og skole, og i Norden er vi blitt kjent med formen gjennom TIE (Braanaas, 1999). Både Heathcote og Bolton har påvirket mye av dramapedagogikken i Norden i tiden etter 1970, og deres teorier og arbeidsmetoder er relevante i forhold til oppgavens problemstilling.

¹⁵ Det er en teaterform som er nært beslektet med Bertolt Brecht og Augusto Boals teaterformer

Bolton skiller mellom Theatre in Education(TIE) og *Drama in Education(DIE)* og dette skillet vil bli relevant i forhold til det faktum at jeg opererer med begge disse fenomenene i oppgaven. Det er en vesentlig forskjell på lærerstyrt dramapedagogikk og teater i undervisningen, fordi TIE- gruppene i de fleste tilfeller består av profesjonelle utøvere. Et TIE- program inneholder alltid en forestilling som er gjenstanden for den pedagogiske siktedelen i undervisningsprogrammet. TIE- gruppen har også en leder i forbindelse med den pedagogiske delen, dette kan også være en lærer, slik som i DIE. I begge tilfellene er det en voksen person som styrer etterarbeidet. Begge formene bruker teaterets formspråk og teaterets virkemidler når de utarbeides (Jackson, 1993).

I forbindelse med beskrivelsen av TIU i Norge, skal jeg ta utgangspunkt i Tove Ilsaas sin artikkel "Henrik Ibsen- Still alive and kicking? I denne artikkelen beskriver Ilsaas "Ibsenstafetten", der unge mennesker lager egenkomponerte stykker med utgangspunkt i Ibsens dramatikk. Hun mener at når unge mennesker får mulighet til å delta i estetiske læringsprosesser, går de gjennom en prosess som er både kognitiv og affektiv (Rasmussen, Kjølner og Rasmusson mfl, 2001: 177-182).

Hovedsiktemålet med TIU har vært å gi elevene et "pusterom" fra den tradisjonelle undervisningen, eller å undervise dem om det teatrale formspråket, sceniske virkemidler eller skuespillerkunst. Hovedsiktemålet kan også ha vært at elevene gjennom en teateropplevelse kan få muligheten til å få kjennskap til den dramatiske litteraturen. Det som er så spesielt med TIU er at det gir mottakerne en estetisk opplevelse samtidig som det har et pedagogisk siktemål. De konkrete læringsmålene kan dreie seg om tilegning av fagkunnskap, eller om innsikt og holdningsendringer i mennesket selv. Deltagerne i en TIU- gruppe fungerer både som skuespillere og som pedagoger. Undervisningsprogrammet kan variere i lengde. Programmet inneholder en eller flere teaterforestillinger, der skuespillerne utforsker og arbeider videre med problemstillingene som er blitt tatt opp i teaterforestillingen, i samsvar med elevene. I denne delen brukes det ulike dramapedagogiske verktøy for å aktivisere elevene. Denne måten tvinger elevene til å delta og kan være med på å bryte ned den sosiale strukturen i klassen, og passive elever kan få muligheten til å være aktive (Vethal, Linge og Paulsen mfl, 1997:154-155).

Læringsmålene kan altså dreie seg om å tilegne seg kunnskap, eller være med på å endre holdninger i mennesket selv. Dette dekker de to aspektene som problemstillingen tar opp,

nemlig hvorfor drama som et verktøy for læring kan fungere godt i undervisningen i forhold til: hvordan elevene møter Henrik Ibsens dramatikk. Og hvordan dramapedagogikken kan være med på å utvikle elevene på det kunnskapsmessige, og på det personlige plan. Når elevene møter Ibsens dramatikk så tilegner de seg den fagkunnskapen de trenger, samtidig som det kan forekomme endringer i holdningene hos den enkelte elev. Da har de parallelt med at de har identifisert seg med Ibsens univers, kanskje også lært noe om seg selv som individer.

4.2 “Henrik Ibsen- Still Alive and kicking?”¹⁶

I slutten av 1970- årene begynte dramapedagoger i Norge og bli oppmerksomme på fremveksten av TIU-gruppene i England. I 1981 kom det første forsøket med TIU i Norge. Det startet med at foreningen *Assitej* ble stiftet¹⁷. Tove Ilsaas var også et aktivt medlem i Assitejforeningen og utarbeidet et TIU-program i samarbeid med fem kandidater ved det daværende pedagogiske seminar i Oslo. Programmet ble utprøvd på de skolene som kandidatene praktiserte på, der utgangspunktet var romaner fra 1880-1890- årene. Kandidatene laget dramatiseringer der de brukte seg selv i ulike roller fra romanene og elevene fikk ta del i rollespill og improvisasjoner. Etter dette prosjektet gikk Ilsaas inn i et samarbeid med Statens Teaterhøyskole. Førsteårsstudentene fikk i oppdrag å utarbeide et TIU-program som de skulle vise rundt på Oslo- skolene. I Norge er TIU-programmene nært knyttet til litterære tekster, der utgangspunktet er tilgjengelig og ferdigskrevet dramatikk (Vethal, Linge og Paulsen mfl, 1997:159). I senere tid har Tove Ilsaas arbeidet en del med TIU i forhold til hvordan Henrik Ibsens dramatikk kan formidles til de unge. Denne læringsformen som forholder seg til litterære tekster kalles ”klassiker i klasserommet”.

Artikkelen ”Henrik Ibsen- Still Alive and Kicking?” er en rapport skrevet av Ilsaas fra “Ibsenstafetten”¹⁸. Her presenterer hun noen av de innslagene som ble representert i år 2000. De unge lager egenkomponerte stykker med utgangspunkt i Ibsens dramatikk. Ilsaas påpeker at unge mennesker trenger denne formen for kunnskap, og at enhver klassisk tekst presenterer

¹⁶ Dette er tittelen Tove Ilsaas bruker på sin artikkel, som er en rapport fra Ibsenstafetten.

¹⁷ Assitejforeningen er en internasjonal organisasjon som arbeider for å fremme barne- og ungdomsteater. Marit Jerstad var den første her i landet som eksperimenterte med TIU. Hun hadde fulgt noen TIU- grupper i England og sett hvordan de arbeidet, og det fikk henne til å prøve det ut i Norge. I 1981 utarbeidet hun et TIU-program som handlet om fyrstikkarbeiderstreiken i 1889 sammen med noen studenter (Vethal, Linge og Paulsen mfl, 1997:159).

¹⁸ “Ibsenstafetten” er en nasjonal satsing for unge mennesker og ble lansert 1 1995.

en moralsk og en intellektuell utfordring. Ilsaas mener at når unge mennesker deltar i estetiske læringsprosesser, går de igjennom en prosess som er både kognitiv og affektiv (Rasmussen, Kjølner og Rasmusson mfl, 2001:177-182).

I artikkelen presenterer hun deltagerne sine opplevelser av å delta i "Ibsenstafetten" og hva de har lært gjennom prosessen. Deltagerne hadde i arbeidsprosessen skaffet seg innsikt i et eller flere av Ibsens stykker, og samtidig fått mulighet til å anvende sin egen kollektive forståelse og tolkning av tekstene hans. På bakgrunn av egne refleksjoner og tolkninger, laget de en egenkomponert forestilling. De hadde også utviklet en interesse i å forstå Ibsens dramaturgiske ferdigheter, blitt i stand til å benytte seg av andre dramaturgiske modeller, og å skape rammer som gjør det mulig å benytte seg av Ibsens retrospektive teknikker. Gjennom arbeidsprosessen hadde deltagerne utforsket Ibsens liv og historiske samfunnstilstander, og transformert mye av dette over i sin egen tid. På den måten fikk de erfare at Ibsen stykker er "moderne" fordi deltagerne kjente seg igjen i dem, og de mente at stykkene handlet mye om dem selv. Det var ikke bare om Ibsens dramatikk de hadde lært noe, men også om seg selv som mennesker. De hadde blitt flinkere til å samarbeide, høre på andres ideer, og samtidig lært å være et publikum for andre (Rasmussen, Kjølner og Rasmusson mfl, 2001).

Deltagerne sine opplevelser forteller oss at de har lært mye gjennom arbeidsprosessen. De har utformet et produkt, men læringspotensialet ligger i selve prosessen. I disse eksemplene ser vi at elevene både har tilegnet seg fagkunnskaper og historiske kunnskaper om Ibsen og stykkene hans, samtidig som de har lært å samarbeide og lytte til andre. Denne måten å lære unge om Ibsen på er effektiv, fordi de får anledning til å lage noe eget på bakgrunn av det de allerede vet om Ibsen. Stykkene til Ibsen er et grunnlag for å skape noe nytt, og for å kunne lage noe nytt må de vite litt på forhånd. Det de vet på forhånd tar de med seg inn i arbeidsprosessen sammen med de refleksjonene og tolkningene de selv har. Det er på denne måten dramapedagogikken fungerer. Når det er en tekst som er utgangspunktet for dramapedagogisk virksomhet, er det elevenes refleksjoner og tolkninger som er det vesentlige i prosessen, ved siden av de kunnskapene de har om Ibsen og hans dramatikk på forhånd.

Hvorfor ble "Ibsenstafetten" lansert?

På norske teaterscener har Ibsens stykker blitt spilt i lang tid, men hans aktualitet nådde ikke frem til den yngre generasjon. Om det var fordi Ibsens dramatikk ikke var en obligatorisk del av pensum, eller fordi teaterproduksjonene var foreldet og tradisjonelle, er usikkert. I skolereformen i 1994 i den videregående skolen og reform 97 i grunnskolen og

ungdomsskolen endret dette seg. Etter noen års forsømmelighet ble Ibsens verker reintrodusert i ungdomsskolen og i den videregående skolen som obligatorisk pensum, men mange av lærerne var uegnet til å overføre kunnskap og forståelse av stykkene hans til elevene på en meningsfull måte. Dette kunne lett føre til at elevene mistet interessen for hans dramatikk. Ilsaas påpeker at grunnen til at elevene mister interessen ikke er Ibsens stykker, men den tradisjonelle fremgangsmåten til lærerne. Den tradisjonelle fremgangsmåten gikk ut på at lærerne presenterte fakta og ”riktige svar” til elevene, istedenfor å la dem tenke selv (Rasmussen, Kjølnner og Rasmusson mfl, 2001:186). Dette kan fort bli kjedelig for elevene.

I 1988 eksperimenterte Ilsaas og Elisabeth Ibsen med ”klassiker i klasserommet”(KIK). KIK ble utviklet i samarbeid med flere av teatrene rundt om i landet. Det var en type ”workshop” der målet var å lære om drama og teatermetoder til lærere som ikke hadde noen erfaring med det. De ønsket å utvikle *workshop*’s der lærere uten noen kunnskap om teknikker, kunne få oppleve dramapraksis og estetiske læringsprosesser (ibid). I 1995 ble ”Ibsenstafetten” etablert, gjennom et samarbeid mellom Nationalteateret og ILS (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo) med den hensikt å nyskape Ibsenstudier i ungdomsskolen, og i den videregående skolen. Målet med festivalen var at den skulle fungere som en utprøvelse av nye metoder i klasserommet. Men i følge Ilsaas tok lærerne Ibsens stykker for seriøst, og dette resulterte i at de hadde lett for å behandle teaterstykkene hans som litteratur, og ikke som teater. KIK -modellen fungerer som verktøy for å forklare, forstå, analysere og skape form i forhold til litterære tekster (Rasmussen, Kjølnner og Rasmusson mfl, 2001:187-188).

4.3 Hva skiller teaterprogrammet *TIE* fra *DIE*?

I essayet “Drama in education and TIE”, skiller Gavin Bolton mellom TIE og DIE. Dette skillet er viktig å merke seg. Begge formene er ute etter å oppnå det samme målet, men de er ulike på noen vesentlige punkter.

Bolton påpeker at den kvaliteten TIE deler med DIE, er muligheten til å skape en forandring i deltagerens forståelse. I begge tilfellene inviteres elevene til å delta enten som publikum eller deltager. DIE foregår i klasserommet og størrelsen på gruppene kan variere. Denne formen er meningsbærende og ferdighetsorientert. Elevene trer inn i en ”som om” situasjon der de

lager en kontrakt som går ut på å bli med inn i en fiksjon. Fiksjonen består av tre deler; *agent*, *mottager* og *regler*. Elevene er både agenter og mottagere på samme tid i fiksjonen, og må forholde seg til de reglene som gjelder i det som skapes (Jackson, 1993:40-41).

I DIE er det to spill som foregår samtidig. Dette er elevenes spill og lærerens spill. Disse skiller seg ifra hverandre i forhold til hensikt og struktur. Hensikten kan være forskjellig fordi elevene kanskje spiller for moro skyld, mens læreren har et mål om å lære elevene om en politisk eller historisk epoke. Hvis vi ser dette i forhold til det jeg har vært inne på tidligere angående elevenes møte med Ibsens dramatikk, kan elevene spille for å ha det moro, mens læreren på den andre siden er ute etter å lære dem om den historiske tiden som Ibsen produserte dramatikken i. Det foregår også to paralleller i strukturen, fordi elevene manipulerer kontekstuelle regler for å gjøre som de selv vil, mens læreren manipulerer reglene for å møte det hun/han ser som deres behov. Det viktige i DIE, er at elevene skal reflektere over den fiktive situasjonen, fordi det er refleksjonene som kan føre til forandring i forståelse. Bolton mener at det beste resultatet oppnås når elevene reflekterer i selve opplevelsen, og ikke nødvendigvis etterpå (Jackson, 1993).

I DIE er det en relasjon mellom form og innhold. Begge aspektene er like viktige i en dramaprosess. Når læreren lager en dramatisk opplevelse i samsvar med elevene for å oppnå en forandring i deres forståelse, lærer elevene samtidig ulike teaterferdigheter. Bolton mener at drama kan ha en sterk innflytelse på personlig og sosial utvikling (Jackson, 1993). Dette er interessant i forhold til hvordan dramapedagogisk virksomhet kan være med på å utvikle elevene som mennesker og gjøre dem mer bevisst på hvordan de skal forholde seg til sine medmennesker, og til omverdenen.

TIE – gruppen, som består av profesjonelle utøvere som lager undervisningsprogrammer de oppsøker skolene med, får et litt annet forhold til skoleelevene fordi de kanskje ikke kjenner elevene og elevenes behov så godt som læreren gjør. Men både TIE og DIE har felles formål, som er å skape en forandring i elevenes forståelse. Der det lærerstyrte DIE -programmet har en fordel fordi læreren kjenner bedre til elevenes behov, har TIE en annen fordel. De har muligheter og ressurser til å kunne skape en troverdig handling som også vekker interesse for elevene, der elevene får oppleve en forestilling som er meningsfull og betydningsfull. Lærerne har sjelden ressurser til å skape en teateropplevelse med teaterets egen teknikker. TIE gruppen har også en leder/lærer som styrer de dramapedagogiske komponentene, men den er de fleste tilfeller en ekstern lærer, og ikke klassens lærer (Jackson, 1993).

Det er interessant å se hvordan de ulike formene forholder seg til en skoleklasse. Både TIE og DIE har sine fordeler, og de er ute etter å oppnå de samme målene, som er å skape forandring i elevenes forståelse. I TIE er det teaterforestillingen som er gjenstanden for elevenes utprøving.

4.4 “Broderskapets kode”

Dorothy Heathcotes dramapedagogiske virksomhet foregår I klasserommet. Hennes dramapedagogiske arbeid i samsvar med elevene, deler kvaliteter med DIE- formen. Dette er en lærerstyrt prosess som foregår i klasserommet, og gjenstanden for dramapedagogisk utprøving, er ikke nødvendigvis en forestilling, slik som i TIE, men gjerne en litterær tekst, eller et bestemt tema.

Et av hovedsynspunktene hos Heathcote er at læring må angå elevene. Læringen må gripe tak i elevene på innsiden og gi dem en ny innsikt. Dette kan være med på å endre deres holdninger (Braanaas, 1999). Her ser vi en klar forbindelse tilbake til Deweys syn på læring. Et av de viktigste synspunktene i hans progressive pedagogikk, var at læringen måtte angå elevene. Det er jo elevene som står i fokus i undervisningssituasjonen, siden det er de som skal lære, derfor er det viktig at skolen tar tak i elevenes situasjoner.

Lærer-i-rolle teknikken er den hun er mest kjent for. Det går ut på at læreren tar på seg en rolle og går inn i spillet sammen med elevene. Læreren får spillet i gang og kan strukturere og påvirke spillet innenfra, i samsvar med de læringsmålene som er ønsket. Det er viktig at læreren ikke blir for dominerende, for det kan hindre elevene i å handle. Lærers oppgave er å gjennomføre strukturen, mens elevene gjennomlever den (Braanaas, 1999: 206-211). I følge Heathcote er lærers erfaringer og kunnskaper om den metoden som skal benyttes, avgjørende fra første stund. Læreren fremtrer som en dramaturg i spillet. Hovedmålet er at barna skal lære seg å tenke over hva de opplever, ikke bare føle. Det er altså et samspill mellom det kognitive og det affektive¹⁹.

¹⁹ Heathcote anbefaler lærere som ønsker å benytte seg av dramapedagogisk virksomhet I undervisningen, til å ha noen holdepunkter i bakhodet før hun/han gjennomfører det I klassen. Hun nevner seks punkter som læreren bør ha i bakhodet for å kunne ta hensyn til sitt eget toleransenivå. Disse er: *decision taking, noice, distance, size of groups, teaching register* og *status as a teacher* (Wagner, 1979: 34-48). Disse punktene er viktig å merke seg for de lærerne som ønsker å bruke drama i undervisningen, men jeg velger å ikke gå nærmere inn på disse seks punktene, fordi at denne oppgavens problemstilling forholder seg i hovedsak til elevenes læringsprosess, ikke lærers.

Heathcote påpeker at det er mange lærere som syntes det er vanskelig å finne materiale som er egnet til dramatisering i undervisningen. Hun har derfor kommet på en effektiv måte å finne materiale på. Hvis man tar utgangspunkt i konkrete elementer i en situasjon og ikke i helheten, så kan elevene ut ifra dette ene elementet skape en spillsituasjon. Denne metoden kaller hun for *Brotherhoods Code*.

We are in the brotherhood of all those who....for example, if she is carrying in her daughter's breakfast, she says to herself," I am in the brotherhood of all those who serve another's needs," and immediately she has dozens of images at her fingertips – from a waitress at a drive-in to the servant of the king. (Wagner, 1976:48)

Med "brorskapet" mener Heathcote at den handlingen eller den indre opplevelsen som kan trekkes ut av en situasjon, kan brukes som utgangspunkt for dramaarbeid i klasserommet. Der læreren tar utgangspunkt i den indre opplevelsen i en situasjon og gir elevene muligheten til å fylles av denne ene og samme følelsen. Den samme opplevelse kan vises i ulike situasjoner. Når vi for eksempel serverer noen frokost, så gjør vi det samme i alle tilfellene, men de er allikevel forskjellige. Vi identifiserer oss med de som gjør det samme eller har den samme følelsen som oss, og det er dette Heathcote kaller *brotherhoods code*. De ytre hendelsene varierer, men den underliggende betydningen er den samme (Wagner, 1976: 48-49). Ut ifra en underliggende betydning kan elevene leve ut en historie. Selv om følelsen eller handlingen er hentet fra Henrik Ibsens skuespill *Vildanden*, kan historien som skapes handle om noe som foregår i elevenes nåtid. Dette kan vi se i forhold til rollefiguren Hedvig sin situasjon i *Vildanden*. Det er kanskje mange som har vært i en lignende situasjon som Hedvig, der Hjalmar Ekdahl (han som Hedvig trodde var sin far) vender henne ryggen og ikke ønsker å ha noe mer med henne og gjøre. Å være i "broderskap" med de som har opplevd at den de hele livet trodde var sin far viser seg og ikke være deres biologiske far. Hvis elevene tar med seg Hedvig sin indre opplevelse ut ifra 1800- tallets familiedrama og lager en historie ut ifra denne lille sekvensen fra Ibsens tekst, vil det da føre til perspektivendringer hos elevene? Kan vi da snakke om at det skjer en personlig utvikling hos elevene når de identifiserer seg med indre opplevelser og situasjoner i en spillsituasjon?

Å få elevene til å tro på spillet er en viktig forutsetning for at det skal ha noen virkning. Lærerens oppgave er å få alle elevene med inn i den fiktive verdenen, og at de tror på at de befinner seg i den situasjonen som det fiktive universet forestiller (Wagner, 1976:67-75). På dette punktet skiller Heathcote seg fra Bolton, fordi Bolton setter et skarpere skille mellom fiksjon og virkelighet. Han mener at skillet mellom fiksjonen og virkeligheten må markeres,

derfor må det gis noen signaler i den fiktive verdenen som viser at den virkelige verden ikke er fraværende. Bjørn Rasmussen (1991:49-57) mener at dette kan føre til mindre innlevelse hos elevene. Heathcote er opptatt av at når elevene befinner seg i det fiktive universet skal det skje en total innlevelse slik at de tror på det som foregår. Når elevene kommer tilbake til den virkelige verden igjen, tar de med seg det de har kommet frem til i fiksjonen, men under selve spillet skal de glemme den virkelige verden (ibid). Hun mener at teaterets ramme (den fiktive rammen) frigir oss fra virkelighetens byrde som handlinger fremkaller, men vi bruker kommunikasjonsstrukturer fra det virkelige liv (Braanaas, 1999). Fiksjonskontrakten er viktig i den grad barn ofte kan ha visse vanskeligheter med å skille mellom fantasi og virkelighet, og derfor er det viktig at læreren har mulighet til å kunne stoppe spillet hvis det skulle utvikle seg i feil retning. Selv om elevene skal leve seg mest mulig inn i fiksjonen, må de ikke glemme at det som skjer i fiksjonen er et spill, og ikke virkelighet. Den totale innlevelsen som Heathcote snakker om, utelukker ikke elevenes bevissthet om at de som deltar i spillet er virkelige mennesker, og at det som skjer i fiksjonen får konsekvenser for de menneskene som befinner seg i spillet. Derfor må den voksne alltid kunne ha muligheten til å gripe inn i handlingen, hvis det oppstår situasjoner som kan være til skade for noen av deltagerne.

Heathcote snakker om å gå i dypet og søke det universelle ved å identifisere seg med rollefigurene. På samme måte som ”broderskapskoden”, er målet å søke det universelle, men når Heathcote snakker om ”å søke det universelle” mener hun at elevene skal identifisere seg med ulike mennesketyper innenfor ulike historiske epoker. ”Broderskapets kode” fungerer som hjelp til å skaffe materiale til spillet. Når elevene identifiserer seg med ulike mennesketyper, kan det være med på at de går dypere inn i seg selv både i en spillsituasjon og i det virkelige liv. Det er de refleksjonene elevene gjør seg i det fiktive universet som blir viktige (Wagner, 1976:76-97).

Hvis vi går nærmere inn på det Heathcote mener med å søke det universelle i forhold til hvordan elevene møter Ibsens dramatikk, er det mennesketypene i stykket hans elevene skal identifisere seg med, for å forstå helheten. Hvis jeg igjen bruker Hedvig fra *Vildanden*, så kan elevene gjennom å identifisere seg med henne, søke det universelle. Her får elevene mulighet til å kjenne på følelsen av å bli avvist, slik som Hedvig føler i stykket. I forhold til ”broderskapskoden”, kommer elevene nærmere rollefigurene når de søker det universelle. Fordi at i det første tilfellet får de kjenne på hvordan det er å befinne seg i en situasjon, mens i det andre tilfellet skal de identifisere seg med følelsen, og ikke handlingen. Heathcote legger

stor vekt på identifisering med rollefigurer, nettopp fordi det fører til at elevene får erfaringer gjennom spill. Spill i Heathcote sin forstand går ut på å ”ta opp” en situasjon og gjøre den til sin egen. Identifikasjonen åpner opp for at elevene kan føle hvordan det er å ”trå i en annens sko”, og dette kan være med på at elevene lærer hvordan de skal hankses med livet på en bedre måte (Rasmussen, 1991:49-57). Dette er interessant å diskutere i forhold til det faktum at dramapedagogisk virksomhet og spill kan være med på å utvikle elevene personlig. På det personlige plan kan de utvikle empati og sympati, og bli bedre rustet til å hankses med konflikter og problemer som måtte oppstå i det virkelige liv. Når elevene får anledning til å bruke dramaelementer i undervisningen, vil dette også være med på å styrke elevenes evner til samarbeid med andre mennesker. Spillet som foregår i klasserommet er ikke bare et individuelt uttrykk, det handler om et samspill mellom elevene. Hva hver enkelt elev gjør må samstemme med resten av gruppen og med den fiksjonen som alle skal tro på.

Klasseromsteateret låner metoder fra teateret, og den største forskjellen mellom klasseromsteater og scenisk teater er at teaterstykket lages og spilles for å gi publikum en opplevelse, mens i klasseromsteateret er det elevene selv som skal oppleve noe. Likheter er at begge formene benytter seg av teaterets verktøy. Elevene er hele tiden i en prosess, der sluttproduktet blir mindre vesentlig. De identifiserer seg med rollefigurene for å kunne reflektere over tilværelsen, og ikke for å gjøre en rollefigur på scenen så troverdig som mulig for et publikum. Teaterets elementer brukes for å gi elevene en forståelse av livet, der de kan få mulighet til å reflektere over gitte omstendigheter, og å skape en sammenheng i sitt livssyn på et dypere plan. I klasseromsteateret er det fokus på deltagerne, og ikke på et publikum. Læreren har den samme rollen som en regissør på teateret, men målet til læreren er å få elevene til å reflektere over situasjonen, mens regissørens oppgave er å få teatergruppen til å leve seg inn i rollene for at det skal bli mest mulig troverdig for publikum (Wagner 1976:147-159).

Hvis vi ser disse forskjellene i forhold til TIU, så inneholder et TIU-program en forestilling som skal gi publikum en opplevelse, samtidig som det har et pedagogisk siktemål der elevene får muligheten til å reflektere over situasjonen. Men i klasseromsteateret er det elevene selv som lager et spill der de både er i rolle og reflekterer, og der refleksjonene skjer i selve spillet.

Heathcote påpeker at kunnskap ikke er entydig og klar, men når oss i en virvelstrøm av bilder og inntrykk. Hun skiller mellom en ”venstrehendt” og en ”høyrehendt” kunnskap²⁰.

Hun mener at når kunnskap bare presenteres på en avgrenset, lineær og ”høyrehendt” måte, så får vi ikke med oss alt det vesentlige. Derfor er det ikke sann viten. Den ”høyrehendte kunnskapen” deler opp verden i mindre stykker, mens den ”venstrehendte” kunnskapen samler opp de mindre bitene og skaper et helhetsbilde. Den ”venstrehendte” kunnskapen søker en dypere kunnskap som levendegjør fakta (Wagner, 1976:166-173). Dette skillet mellom den ”venstrehendte” og den ”høyrehendte” kunnskapen kan sammenlignes med Schiller sitt syn på viten. Schiller mente at sannheten ikke bare kan gripes ved tankens, men også med sansenes og fornemmelsens hjelp. Mennesket må forholde seg til det dobbelte krav, der følelser og fornuft har den samme rett. Det synet Schiller har på sann viten kan sees i forhold til det Heathcote mener når hun snakker om en ”venstrehendt” kunnskap. Hun søker en sannhet som ikke setter nakne fakta først, og en kunnskap som levendegjør fakta. Når vi bruker den ”venstrehendte” kunnskapen, søker vi sannheten også gjennom bilder og inntrykk, ikke bare gjennom de vitenskapelige fakta.

Heathcote anvender teater og drama i undervisningen også for å vekke elevenes interesse i ulike fag. Spesielt gjøres dette i forhold til hvordan litterære verk blir presentert i undervisningen, der hun mener at det er viktig at læreren finner en ”nøkkel” eller et budskap til emnet som opptar elevene personlig, og som er med på å vekke interessen deres. Hun mener at mange lærere er opptatt av å forberede elevenes kunnskapsfelt ved å fortelle om teksten på forhånd. Heathcote selv liker ikke å bruke denne metoden, fordi hun mener den hindrer elevene i å tenke, fordi denne innlæringsmåten belaster elevene med så mye kunnskap at det hindrer dem i å komme inn i tekstens kjerne. Dette kan resultere i at elevene ikke klarer å identifisere seg med og tro på spillet. Hun mener at den beste læringsmåten utgår fra elevenes følelser, ikke fakta (Wagner, 1976:186-197).

For Heathcote er det viktig å markere forskjellen mellom å være en formidler av kunnskap og en veileder til kunnskap. Hun mener at lærerens oppgave er mer enn bare å formidle det som står i lærebøkene. Læreren skal stå i en formidlingsposisjon mellom elevenes følelser og lærestoffets fakta, og samtidig gi elevene muligheten til å skaffe innsikt (Braanaas, 1994).

²⁰ Oversatt fra Heathcotes to kunnskapsområder; *lefthanded and righthanded knowledge*.

Det er også dette Dewey var opptatt av i forhold til den progressive pedagogikkens oppgave. Han mente at den tradisjonelle skolen var basert på at læreren skulle "fylle" elevene med kunnskap og at elevenes oppgave var å sitte stille ved pulten sin og lytte. Den samme betydningen ser vi også hos Heathcote, som skiller mellom å være en formidler av kunnskap, og å være en veileder til kunnskap. Derfor er det en klar likhet mellom Heathcotes tanker om en veileder fremfor en formidler, og Deweys meninger om den tradisjonelle læreren som formidler av kunnskap og den progressive pedagogikkens forsøk på å gjøre elevene aktive.

4.5 Drama for forståelse

Når jeg nå skal komme nærmere inn på Boltons teorier, kommer jeg i hovedsak til å benytte meg av hans bok, med originaltittel *Towards a Theory of Drama in Education* som ble utgitt i 1979. Jeg kommer til å bruke den norske oversettelsen *Innsikt gjennom DRAMA* ²¹Siden Bolton opererer med en del begreper i boken sin, er det greit med noen begrepsavklaringer i forkant. Utrykket *drama in education* er blitt oversatt med "pedagogisk drama". *Dramatic playing* er blitt oversatt til "dramatisk lek". *Drama for understanding* er i den norske oversettelsen blitt til "drama for forståelse". Noen steder i boken har oversetterne erstattet "drama" med "spill" på de stedene der det brukes *to make a drama*, for å unngå at det blandes med det litterære drama (et stykke). Som Bolton selv påpeker i boken, så er det hans personlige erfaring som ligger til grunn for boken, ikke en akademisk (Bolton, 1981).

Jeg skal også bruke noe av det Bjørn Rasmussen foretar seg om Bolton i sin avhandling *Å være eller late som om...*, fordi jeg mener at det er relevant her.

Boltons teorier tar utgangspunkt i barns lek. Peter Slade²² startet med å produsere teater for barn og ble etter hvert interessert i å lage teater sammen med barna. Slade var sterkt kritisk til den engelske skoleteatertradisjonen, der elevene leste og eventuelt spilte replikkene uten noen form for innlevelse eller forståelse. På grunnlag av den dårlige erfaringen han hadde med den engelske skoleteatertradisjonen, begynte han å interessere seg for barnas naturlige dramatiske uttrykk. Han ønsket å vise at barns dramatiske lek er en egen form for kunst, og denne kunstformen kalte han *child drama*. Dette sprang ut av hans påvisning av at barn gjennomgår

²¹ Oversatt av Isak Rogde og Stig A. Erikkson (1981).

²² Tidligere skuespiller og pedagog som jobbet med barn og barns rollelek. Han utgav i 1974 boken *Child Drama*.

en dramatisk utvikling fra fødsel til voksen alder. Han mente derfor at drama i pedagogisk sammenheng må bygge på barnets dramatiske forutsetninger, og på de utviklingstrinnene de befinner seg på. Som en konsekvens av disse observasjonene mente Slade at barn frem til 12-årsalderen ikke bør spille teater for et publikum, fordi barnas oppmerksomhet da vil vendes mot de ytre demonstrasjonene i spillet. Dette vil føre til at innlevelsen vil mangle i spillet (Sæbø, 1998:34). Slade sine teorier ble videreført og praktisert av hans medarbeider Brian Way. Han er opptatt av at drama skal brukes som et hjelpemiddel i personlighetsutvikling. Way er på lik linje med Slade en sterk motstander av at barn og unge skal spille teater, altså å fremføre et stykke basert på replikkinnøving. Han er først og fremst interessert i å bruke drama som metode til personlighetsutvikling. Sæbø påpeker at deres negative holdning i forhold til at barn skal spille teater, må sees i lys av Shakespeare- tradisjonen som preget den engelske skolen. Her var målet at elevene skulle lese opp og fremføre dramatikk uten verken innlevelse eller forståelse for tekstens innhold (Sæbø, 1998:35).

Bolton nevner tre grunnleggende dramaopplegg som tilbys elever og studenter, og sammenfatter dem i tre hovedretninger; *A: Øving, B: dramatisk lek og C: teater*. Øving innebærer: 1. *Direkte opplevelsesorientert* (for eksempel en hvilken som helst oppvarmings- eller konsentrasjonsøving, altså noe som foregår i virkeligheten). 2. *Trening i dramatiske ferdigheter* (for eksempel å finne et passende vokabular og uttrykksmåte som kjennetegner rollefiguren Hedvig i *Vildanden*). 3. *"Drama"-øving* (for eksempel der læreren ber elevene spille Ibsens stykke *Vildanden* etter at hun har lest det, for å se om de kan huske hva som skjer i stykket). 4. *Leker* (For eksempel "fryser sisten", en kroppslig øvelse der den som blir tatt av de andre må fryse, og når noen kryper mellom bena deres, blir de satt fri). 5. *Andre skapende uttrykksformer* (for eksempel fortelle historien om *Vildanden* så langt de kan, eller skrive ned historien) (Bolton, 1981:17-19).

Type B: Dramatisk lek. Den dramatiske leken er; *stedsbundet* (hvor det foregår), *situasjonsbestemt* (i skolen, familien), *bestemt av forventning om kamp mellom gjenger* (for eksempel Nord-Irland), *bestemt av forventning om naturkatastrofe* (skipsforlis), *bestemt av handlingsforløpet i en historie* (for eksempel fra *Vildanden*) eller *bestemt av karakterstudie* (være i rolle over lengre tid) (Bolton, 1981:22-23). Den dramatiske leken foregår uten tidsbegrensing, har ofte ingen spesifikke mål og begrensningene innføres ved vedtak og kan forandres. De viktigste egenskapene i den dramatiske leken er flyt, fleksibilitet og spontanitet, der reglene ikke alltid er klargjort på forhånd. Det er vanskelig å gjenta opplevelsen. Den

dramatiske leken utføres vanligvis i mindre grupper, handlingen er av eksistensiell kvalitet, liten grad av gjennomtenking og det kreves ikke noen høy grad av emosjon og konsentrasjon. Den gir en frihet i forhold til individuell skaperevne. I den dramatiske leken er det tre nødvendige elementer; *et handlingsforløp, en bestemt steds- eller personsammenheng* og en energikilde, *motivering eller interessesentrum* (Bolton, 1981:23-24). Her har vi å gjøre med to typer dramaopplegg. Bolton mener at lærere som arbeider med type A legger mest vekt på form, mens lærere som arbeider med type B for det meste vektlegger innhold.

Boltons siste type av dramaaktivitet kaller han teater. Dette dreier seg om å vise noe for et publikum, fordi det er det som kjennetegner teater. Det kan for eksempel være at rektor kommer innom klasserommet for å se barnas dramatiske arbeid, at de viser hverandre scener som er improvisert i mindre grupper, arbeider med finpussen på en fortelling i forbindelse med en skoleavslutning som skal vises for et publikum, eller at elevene arbeider med et manuskript til et skuespill som skal vises for et publikum. Hovedtrekkene er krav til klarhet i tale og handling, at handlingens ytre trekk uttrykker selve meningen i spillet, ferdighetene ligger i det å kunne forestille eller demonstrere en virkelighet, det kreves en høy grad av engasjement og samarbeid, styrken og svakhetene kommer klart til syne, kan få en sterk følelse av "begivenhet", og alt arbeidet er i og for seg rettet inn på sluttproduktet (Bolton, 1981:25-26). Denne siste dramatypen som Bolton nevner, er nok kanskje den som blir mest brukt i dagens skole, i forbindelse med skoleavslutninger, julespill og lignende. Det er produktet som er det viktigste, mens prosessen blir mindre verdifull. Hvordan kan dette sees i forhold til elevenes møte med litterære verk?

Bolton prøver å belyse hovedforskjellene mellom disse tre dramatypene ved å bruke fortellingen om *Rottefangeren fra Hameln*. Jeg skal belyse forskjellene ved å se på Ibsens stykke *Vildanden*. Hvis læreren legger vekt på betydningen av å huske historien, eller replikkene i rekkefølge, dreier det seg om det Bolton kaller øving. Hvis eleven bruker Ibsens stykke som utgangspunkt for sin egen form for spill, har vi å gjøre med dramatisk lek. Men hvis læreren og elevene har et ønske om å formidle hvert av handlingsfragmentene i *Vildanden* til noen andre for å underholde et publikum (virkelig eller innbilt publikum), arbeider de med typen teater.

Bolton opererer også med en siste dramatype som han kaller type D: *drama for forståelse*. Det er den dramatypen som er sentral i forhold til denne oppgavens problemstilling. Det er to

begreper som er viktige og merke seg i type D. Det er *indre* eller *internalisert* handling og *ytre* handling. På lik linje med dramatisk lek springer også dramatypen D ut ifra barns lek, en bestemt type lek som Jean Piaget kaller *symbollek eller fantasilek* (”*make believe play*” som Bolton kaller det), og den omfatter en eller annen form for fremstilling. For eksempel i øvingsleken kan et barn hoppe forlengs og baklengs over en bekk ut fra fysisk tilfredsstillelse, mens i ”symbolleken” kan barnet forestille det å hoppe over levende krokodiller. ”Fantasilek er altså først og fremst en mental aktivitet hvor meningen skapes ved symbolsk bruk av handlinger (i dette tilfellet hoppingen) og gjenstander(barnet selv og bekken)” (Bolton, 1981:36). Den ytre handlingen i en fantasilek inneholder en *tittel, handlingsgang* og et *miljø*. Det er lettere å forstå det med eksempler så jeg velger å bruke Boltons eksempler fra boken. Hvis vi tenker oss et lite barn som fyller vann i flere bøtter og setter dem rundt på plenen i hagen, så spør moren; ”hva er det du gjør?”, og barnet svarer ”lager mat”. Tittelen er ”lage mat ”. Hadde moren fortsatt å spørre barnet noen spørsmål i forhold til leken, kunne det kanskje komme frem at barnet var kjøkkensjef på et hotell og at han gjorde i stand til et bursdagsselskap. Handlingsgangen er sekvensen med henting, bæring, blanding og varming. Miljøet er et hotellkjøkken med tilhørende redskaper. Dette beskriver de ytre aspektene ved handlingen og den ytre handlingen i fantasileken er en sammenstilling av to konkrete verdener; *referanserammen er konkret* (for eksempel matlagingen) og *uttrykksmåten er konkret* (virkelige aktiviteter i hagen) (Bolton, 1981:38-39).

Drama ser ut som handling, sier Bolton. Drama er tanker-i -handling og formålet er å skape innsikt. Bolton setter et skille mellom et *subjektivt* og et *objektivt* aspekt. Når han snakker om det subjektive aspektet mener han personlig, individuell, egosentrisk, affektiv innsikt som tar form av opplevelse, og med det objektive mener han kollektiv, sosial, upersonlig, vitenskapelig innsikt. De to typer ferdigheter som oppøves i fantasileken er: ferdigheter som er relevante for den virkelige sammenhengen (for eksempel å kunne bære vann i bøtter uten å søle), og de ferdighetene som er relevante for fantasisammenhengen (for eksempel å bruke kjøkkensjefens vokabular). Når barnet ”leker” kjøkkensjef tar det med seg det som det på forhånd vet om kjøkkensjefens metoder og kan i løpet av leken utvide sin kunnskap. Den kunnskapen som barnet har fra før er førstehåndskunnskap, og den objektive innsikten kan videreutvikles som et direkte resultat som fremkalles av sanseinntrykk. Den ytre handlingen skapes gjennom en vekselvirkning mellom den virkelige og den fantasidrevne verden. Deltakeren tar i bruk ferdigheter som han/hun bruker eller utforsker objektiv kunnskap (Bolton, 1981: 41-43).

Bolton bruker Jean Piagets terminologi når han skal beskrive den interne handlingen. Han skiller mellom *primær* og *sekundær* symbolbruk. Primær symbolbruk refererer til barnets bevisste valg av symbol, og sekundær symbolbruk er de symbolene som barnet selv ikke forstår betydningen av (ubevisst symbolbruk). Bolton bruker et eksempel om en gutt som leker med to dukker av ulik størrelse, der den minste dukken skal ut på en reise, mens den største dukken blir igjen hjemme hos mor. I dette tilfellet kan det være et symbol på at gutten er sjalu på sin lillebror, men symbolbruken er bare sekundær hvis barnet ikke selv er klar over at det er det leken uttrykker. Det indre aspektet er altså individets holdning til sin verden. Det er følelsene til den som leker som bevisst eller ubevisst blir med inn i fantasileken.

Hva er det elevene lærer når de får muligheten til å lære gjennom dramapedagogisk virksomhet? I den ytre handlingen som Bolton snakker om finnes det to områder hvor forandring kan finne sted, elevenes ferdighetsområde og deres kunnskapsområde. Hvis vi igjen ser eksempel på et barn som leker med en dukke(i en fantasilek), kan ferdighetene utvikles ved at barnet har blitt flinkere til å håndtere klær, og det kan bli flinkere til å etterligne moren. Kunnskapen kan bedres på den måten at barnet gjennom leken tilegner seg en rekke sensorimotoriske erfaringer, eller på det indre planet kan kjenne på hvordan det er å være mor og hvor mange oppgaver en mor egentlig har. Bolton påpeker at den dypeste forandringen som kan oppstå i en fantasilek, befinner seg på det subjektive planet. Læringen må føles for å kunne ha noen virkning. Det er derfor viktig at lærerne også legger vekt på elevenes følelsesregister i undervisningen. Enhver verdifull forandring på det subjektive plan, kan bare skje ved hjelp av det objektive.

Bolton mener at den viktigste læringen skjer når det er et samsvar mellom den subjektive og den objektive betydningen. Pedagogisk drama dreier seg i hovedsak om forandring i verdioppfatning. Det er en erfaringsorientert uttrykksform. Ofte har lærere ignorert den affektive orienteringen hos elevene. Elevene kan gjenfortelle en historie, men hva med følelsen og forståelsen? Hvis vi ser dette i forhold til ungdomselevenenes møte med Ibsens stykke *Vildanden*, kan elevene etter og ha lest stykket kunne gjenfortelle innholdet i stykket, men har de forstått det? Har de fått muligheten til å erfare det?

Bolton påpeker at det er lærerne som står ansvarlig i forhold til det å bygge opp undervisningen slik at elevenes følelsesregister blir vektlagt på lik linje med deres intellektuelle sider. Hvis vi ser tilbake på den generelle delen av læreplanene for reform 97 og

kunnskapsløftet 2006, er det nettopp et mål å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse, opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltagelse. Disse kriteriene kan ikke alene oppfylles ved å bare appellere til elevens intellekt, men må også berøre elevenes følelsesregister. Elevene skal i følge den generelle delen utforske og utfolde egne skapende krefter og lærerne må prøve å se de opplevelsesmessige sidene i alle fag. Som vi har sett, blir det i læreplanene i dag i større grad enn tidligere lagt vekt på elevenes egenaktivitet og emosjonelle sider i undervisningen.

Bolton mener at læring i det han kaller type D drama dreier seg om en forandring i innsikt. Denne forandringen skjer ikke i rollekarakteren, men i eleven selv. For at drama skal være virkningsfullt må det skje en forandring i verdiholdning. Denne forandringen skjer på en måte der tankevirksomheten har medført en forandring i følelser, der en side av livet har fått en annen og ny verdi (kan også bare være for en liten tid). Forandring i innsikt kan være et godt eksempel på hvorfor dramapedagogikken kan påvirke elevene på det personlige plan. Å lære seg å bli tryggere på seg selv som menneske, og det å ta valg i livet, er minst like viktig som å tilegne seg fagkunnskaper på skolen. Bolton mener altså at forandringen ikke skjer i rollefiguren (den fiktive personen), men i eleven selv. Fiksjonskontrakt er en viktig faktor hos Bolton, med dette mener han at det er viktig og skille mellom fiksjon og virkelighet. Den virkelige verden må fortsette, derfor må det gis signaler i fiksjonen om at den virkelige verden ikke er fraværende. Rasmussen(1991:49-57) stiller seg litt spørrende til denne fiksjonskontrakten, fordi han mener at det kan føre til mindre innlevelse hos de som befinner seg i fiksjonen. Men hvis vi ser dette i forhold til elevenes opplevelse av dramapedagogisk virksomhet, er det viktig, som Bolton påpeker, at elevene hele tiden er klar over at det finnes en virkelighet utenfor den fiktive verden. Hvis det skal skje en forandring i elevenes tankegang, tar de med seg det de har erfart i fiksjonen tilbake til det virkelige liv, da er det i eleven selv og ikke i rollekarakteren det har skjedd en forandring. Selv om Bolton mener at fiksjonskontrakten er viktig, er det ikke dermed sagt at elevene ikke lever seg godt nok inn i spillet, men kontrakten gjør dem mer bevisste på at de befinner seg i en fiksjon og ikke i den virkelige verden.

4.6 Oppsummering

Boltons skille mellom TIE og DIE er viktig og merke seg, siden jeg på grunn av "TD" sitt pedagogiske læringsforløp, diskuterer begge formene i oppgaven. DIE er noe som foregår i klasserommet, der det er læreren som veileder elevene. TIE- gruppene er i de fleste tilfeller profesjonelle utøvere som oppsøker skolene med et undervisningsprogram som er fastsatt på forhånd. I dette tilfellet er det en forestilling som er utgangspunktet for etterarbeidet. Begge formene er ute etter å oppnå det samme målet, nemlig å skape forandring i elevenes forståelse av det materiale de står overfor. Begge formene er like fruktbare siden det i begge tilfellene legges vekt på elevaktivitet og dramapedagogiske læringsmetoder.

Ilseas mener at når unge mennesker deltar i estetiske læringsprosesser, gjennomgår de en prosess som er både kognitiv og affektiv. Deltagerne som deltok i "Ibsenstafetten" hadde gjennom denne prosessen skaffet seg innsikt i et eller flere av Ibsens stykker, samtidig som de fikk muligheten til å anvende sin egen kollektive forståelse og tolkning av tekstene hans. Når Ibsens verk transformeres over i deltagerens egen tid, er det enklere for deltagerne å kjenne seg igjen i stykkene hans.

Heathcote mener at læring må angå elevene, og at den beste læringsmåten utgår fra elevenes følelser, ikke fakta. Hun er mest kjent for dramametoden lærer -i- rolle, som går ut på at læreren tar på seg en rolle, og går inn i spillet med elevene. Læreren fungerer som en dramaturg, der elevene skal gjennomleve den strukturen hun skaper. Heathcote nevner to måter som lærerne kan skaffe materiale til å bruke i forbindelse med dramapedagogisk virksomhet, "broderskapskoden", og "å søke det universelle". Mens "broderskapskoden" går ut på at elevene skal identifisere seg med en bestemt situasjon, eller en indre opplevelse som kan trekkes ut av en situasjon, forholder hennes "å søke det universelle" seg til, at elevene skal identifisere seg med ulike mennesketyper innenfor ulike historiske epoker. Heathcote skiller mellom en "høyrehendt" og en "venstrehendt" kunnskap, der hvor dramapedagogikken forholder seg til den "venstrehendte", fordi at når elevene arbeider innenfor dramapedagogisk virksomhet, tilegner de kunnskap gjennom bilder og inntrykk.

Boltons type D- drama for forståelse, inneholder en indre og en ytre handling. Den ytre handlingen er en vekselvirkning mellom den virkelige og den fantasidrevne verden. Den indre

handlingen beskriver individets holdning til sin egen verden. I den ytre handlingen er det to områder der forandring i forståelse kan finne sted. Dette er i elevenes kunnskapsområde, og deres ferdighetsområde. Elevenes bakgrunnskunnskaper er objektive, og, i følge Bolton, kan den objektive innsikten videreutvikles som et direkte resultat, som fremkalles av sanseinntrykk.

Det finnes mange likheter mellom Heathcote og Bolton, men de skiller seg på det punktet der det handler om fiksjonskontrakt. Heathcote ønsker at elevene skal leve seg mest mulig inn i og tro på fiksjonen, og glemme den virkelige verden når de er i fiksjonen, mens Bolton mener at det er viktig å hele tiden skille mellom fiksjon og virkelighet. Derfor må det, i følge Bolton, gis signaler i fiksjonen om at den virkelige verden ikke er fraværende. I begge tilfellene tar elevene med seg det de har erfart i fiksjonen, inn i den virkelige verden. Selv om fiksjonskontrakten spiller en ulik rolle hos disse, ligger det i begge tilfellene en bevissthet om at den virkelige verden eksisterer, fordi læreren må kunne ha muligheten til å stoppe spillet, hvis det skulle oppstå konflikter som kan være til skade for noen av deltagerne.

5.0 Estetisk og dramapedagogisk teori, virkeliggjort gjennom praktisk dramaarbeid

I de foregående kapitlene har det blitt fokusert på læring gjennom estetisk erfaring. I Gjennomgangen av den estetiske og den dramapedagogiske teorien har vi sett at når elevene får anledning til å lære gjennom dramapedagogisk virksomhet, skjer det et samspill mellom det kognitive og det affektive, altså mellom elevenes følelser og intellekt. Videre i oppgaven, skal jeg anvende de teorier jeg har presentert, som grunnlag for forståelsen av observasjonen av "TD" sitt pedagogiske læringsopplegg. Jeg vil her legge vekt på forarbeidets hensikt, og det etterarbeidet som ble gjennomført på Sten Tærud skole den 9. februar 2006.

Når jeg nå har argumentert for hvorfor dramapedagogisk virksomhet fungerer godt i undervisningen, og sagt noe om hvordan det fungerer, skal jeg nå videre gi et eksempel på hvordan det kan forgå i praksis. "TD" sitt pedagogiske læringsopplegg, som ble gjennomført i ungdomsskolen, fungerer nesten på samme måte som et TIU- program, der det er en forestilling som er gjenstand for utprøving. Grunnen til at jeg bruker ordet "nesten" er at,

”TD” sitt etterarbeid, ikke tok direkte utgangspunkt i den produserte forestillingen ”Ibsen spa”, men i tre av Ibsens stykker; *En Folkefiende*, *Vildanden* og *Hedda Gabler*.

Gjennom å anvende estetisk teori, har dramapedagogikkens virkning i undervisningen fått sitt fotfeste. Den estetiske teorien gir et grunnlag for viktigheten av at læringen skjer på et erfaringsmessig plan, og er med på å forklare hva som skjer når elevene bruker både intellektet og sansene, i møte med lærestoffet.

Friedrich Von Schiller fremstiller (se punkt 2.2) leken som den opprinnelige menneskelige livsform, og mener at mennesket bare er fullt ut menneske, når det leker. I dramapedagogikken er leken et viktig instrument, fordi de dramapedagogiske metodene åpner opp for at elevene kan handle aktivt i forhold til et lærestoff. Schiller mener videre (se punkt 2.2), at sannheten ikke bare kan gripes ved tankens, men også ved sansenes og fornemmelsens hjelp, og at det å være menneske består i å måtte forholde seg til det dobbelte krav, der følelse og fornuft har den samme rett. Dramapedagogikken åpner opp for et samspill mellom følelse og fornuft, intellekt og sansing. Bjørn Rasmussen (Rasmussen, 1991) understreker, at Schillers spillforståelse finnes i vekselvirkningen mellom form og virkelighet, erfaring og fornuft. I følge Schiller (se punkt 2.2), hører innsikt og handling sammen, og han mener at utdannelsen av mennesker gjennom kunsten, er en måte å gjenforene denne sammenhengen. Spillet er, i følge Schiller, verken bundet til sin umiddelbare sansing, og ei heller til intellektets styring, men legger press på begge driftene i mennesket.

Som vi har vært inne på tidligere, skiller Søren Kjørup (se punkt 2.3) mellom kunstverket som en materiell gjenstand, og kunstverket som en opplevelse. Når vi oppfatter et kunstverk, lar vi egne følelser spille inn. Kjørup sammenligner dette skillet mellom kunst som gjenstand, og kunst som opplevelse, med menneskekroppen. Menneskekroppen består av en sjel og et legeme, der legemet kan sammenlignes med kunst som gjenstand, og sjelen er vår opplevelse av kunsten. Ibsens skuespill *Vildanden* er en gjenstand, og elevens egen opplevelse av stykket gjennom dramapedagogisk virksomhet, beskriver kunstverket som en opplevelse. Elevene tar med seg sin egen forståelseshorisont når de møter et stykke kunst, samtidig som de bruker de bakgrunnskunnskapene de har om kunstverket, og disse er med på å bestemme hvilke valg de foretar seg, i en dramatisk fiksjon. I det første tilfellet har vi å gjøre med en skrevet tekst, men når elevene får mulighet til å oppleve teksten, er den blitt levendegjort og utspilt, og kan derfor ikke lenger, i følge Kjørup, kun betraktes som en gjenstand. Elevenes identifikasjon

med rollefigurene, og de valgene de foretar i en fiksjon, kan være med på å utvikle elevene på det personlige plan. Nettopp det at de bruker seg selv i fiksjonen, kan være med på at de blir mer bevisste i forhold til hvilke valg de tar både i den fiktive verden, og i det virkelige liv. Kjørup nevner (se punkt 2.3) tre analysedeler en litterær tekst kan bestå av: beskrivelse, utredning og fortolkning. Disse tre analysedelene skal jeg anvende på "TD" sitt pedagogiske undervisningsprogram. Hver enkelt del tar for seg ulike måter å analysere en litterær tekst på, og ungdomsskoleelevenes for- og etterarbeid vil være vesentlig, i denne sammenheng. Kjørup diskuterer (se punkt 2.3) skillet mellom en vitenskapelig og en kunstnerisk erkjennelse, der hovedforskjellen ligger i at en forsker antagelig vil interessere seg for det allmenne i et gitt emne, mens kunstneren for eksempel vil konsentrere seg om en enkelt families forhold. Den kunstneriske erkjennelsen er derfor en erkjennelse av noe generelt, gjennom et enkelttilfelle. Dette er interessant å se i forhold til ungdomsskoleelevenes etterarbeid, siden deres innlevelse i Ibsens tekster, ved siden av å la dem bli kjent med Ibsens familieskildringer, også kan gi dem kunnskaper om samfunnet generelt, på den tiden Ibsen produserte dramatikken.

John Dewey mener (se punkt 2.4) at det finnes en nødvendig forbindelse mellom menneskelige erfaringer, og undervisningens prosesser. Han kaller denne forbindelsen for "skolens organiske hele". Dewey var opptatt av at eldre tekster skulle kunne relateres til elevenes sosiale liv, og i det øyeblikket, ville tekstene kunne skape mening for elevene. Mennesket er i følge Dewey, drevet av naturlige instinkter og interesser, som fantasi og lek, og dette må skolen ta hensyn til i undervisningen. Elevene lærer gjennom sin egen kontekst, og de må få muligheten til å uttrykke sin forståelse av det de lærer. Dewey understreker at skolens oppgave er å lære elevene det pensum som de er pålagt, men også å påvirke elevene på det personlige plan. Derfor er det relevant å se hans teorier i sammenheng med ungdomsskoleelevenes etterarbeid, sett i forhold til elevenes arbeid med Ibsens tekster, der elevene kan gå inn i en fiktiv verden, hvor de har muligheten til å identifisere seg med Ibsens rollefigurer, og hvordan dette kan være med på å påvirke elevenes kunnskapsområde, og personlighetsutvikling. Dewey (se punkt 2.4) er mest kjent for slagordet *learning by doing*. Dette går ut på at spillet er et instinkt i mennesket. Spillet inneholder, i følge Dewey, fire grunnleggende instinkter; *å skape, å uttrykke, sosialisering og vitebegjær*. Det er interessant å se disse fire instinktene i forhold til ungdomsskoleelevenes etterarbeid.

For å kunne diskutere dramapedagogikkens ståsted, virkning og funksjon, var det relevant å se nærmere på teaterfenomenet TIE (oversatt til TIU i Norge). TIU er, som sagt, et undervisningsprogram, som består av en forestilling som er gjenstand for utforskning (se punkt 4.1). I DIE er det ikke nødvendigvis en forestilling som er utgangspunktet for nærmere utforskning, men ofte bare et tema eller en litterær tekst. Et TIU- program inneholder alltid en forestilling. "TD" sitt undervisningsprogram ligner på TIU- formen, fordi de hadde laget en forestilling som var en del av programmet, selv om dramaelevenes etterarbeid ikke tok direkte utgangspunkt i forestillingen. Etterarbeidets utgangspunkt var tre av Ibsens tekster, og de temaene som teatergruppen hadde valgt å sette fokus på, var hentet fra Ibsens stykker. På den måten kan vi si at "TD" sitt pedagogiske undervisningsprogram, befinner seg et sted mellom TIU- formen og DIE.

Tove Ilssas (se punkt 4.2) sin beskrivelse av "Ibsenstafetten", der deltagerne skaper egenkomponerte stykker med utgangspunkt i Ibsens dramatik, gir oss innsikt i hvorfor det er viktig at Ibsens tekster blir utarbeidet og jobbet med, på en måte som gjør det lettere å forstå hva stykkene hans handler om.

Dorothy Heathcote beskriver (se punkt 4.4) noen teknikker som kan hjelpe lærerne til å komme i gang med de dramapedagogiske øvelsene. "Broderskapet" er et eksempel på dette, og med "broderskapet" mener hun en indre opplevelse i en situasjon, der elevene skal identifisere seg med en tenkt situasjon, eller er i "brorskap" med noen som utfører den samme handlingen. Når Heathcote snakker om "å søke det universelle", mener hun at elevene, gjennom dramapedagogiske metoder, skal identifisere seg med rollefigurer, eller ulike mennesketyper fra for eksempel en litterær tekst. Gjennom identifikasjonen kan elevene lettere forstå stykkets helhet. Både "broderskapskoden" og "søken etter det universelle", som Heathcote redegjør for, er interessante å se i forhold til ungdomselevenes for- og etterarbeid. Som vi har sett, skiller Heathcote (se punkt 4.4), mellom en "venstrehendt" og en "høyrehendt" kunnskap, der den "venstrehendte" kunnskapen beskriver en dypere kunnskap, der elevene ikke bare tilegner seg kunnskap gjennom vitenskapelige fakta, men også gjennom bilder og inntrykk. I følge Heathcote springer den beste kunnskapens ut ifra elevenes følelser, og ikke fakta. Lærerens oppgave er å stå i en formidlingsposisjon mellom elevenes følelser og vitenskapelige fakta. Heathcote er mest kjent for sin dramapedagogiske metode lærer- i rolle (se punkt 4.4), der det er læreren som styrer spillet, og elevene som gjennomlever lærerens struktur.

I Gavin Boltens dramatype D: drama for forståelse, beskriver han (se punkt 4.5) en ytre og en indre handling, der den ytre handlingen er delt opp i to aspekter. Disse aspektene er: et subjektivt og et objektivt aspekt. Det subjektive aspektet forholder seg til en personlig, individuell og affektiv innsikt, som tar form av opplevelse. Det objektive aspektet er kollektivt, sosialt og vitenskapelig. Dette er to ferdigheter som oppøves i en fantasilek. Elevenes forhåndskunnskaper er det elevene vet på forhånd, altså deres objektive innsikt. Den objektive innsikten kan videreutvikles som et direkte resultat som fremkalles av sanseinntrykk (subjektive innsikten). Den indre handlingen beskriver individets holdning til verden, altså elevenes følelser som bevisst eller ubevisst, opptrer i handlingen. Det er i subjektet selv at den dypeste forandring kan finne sted. I følge Bolton er drama tanker- i – handling, og dette vil si at elevenes tanker og refleksjoner kan spilles ut, i et dramatisk spill (se punkt 4.5).

5.1” Teater DUPLO” - For- og etterarbeid

Noen uker før elevene fikk se forestillingen, hadde dramagruppen sendt ut et forarbeid²³ til de aktuelle skolene. Sentrale spørsmål og temaer som gruppen valgte å fokusere på var frihet. Hva er frihet? Når er man fri? Kan man være fri på bekostning av andre? Er frihet det samme for meg som for deg? Disse spørsmålene er de som ble stilt i forestillingen ”Ibsen Spa”. Teatergruppens intensjon med forestillingen var å linke Ibsens temaer opp til vår egen moderne tid. De av Ibsens skuespill de hadde latt seg inspirere av var; *Brand, Et Dukkehjem, En Folkefiende, Villanden, Hedda Gabler, Når vi døde vågner, Lille Eyolf, Byggmester Solnes, Fruen fra havet og Gjengangere*.

Siden ”TD” sin fremstilling er en sammensmeltningen av Ibsens stykker som ble skrevet på 1800- tallet, er det relevant å se litt på hvordan samfunnsforholdene var på den tiden han skrev. I boken *Ibsen- kunstnerens vei* som beskriver Ibsens forfatterskap og de samfunnsforholdene han levde under på den tiden han skrev, tar Bjørn Hemmer for seg Ibsens forfatterskap fra A til Å. Ibsens samtid er historie for oss i dag. Det er ikke bare de ytre forholdene som har endret seg siden da, men også holdninger, tankegang og normer. Vi kan konkludere med at Ibsens tid ligner lite på vår egen tid, mener Hemmer. Men allikevel spilles Ibsens stykker på scener verden over. Hemmer stiller seg spørrende til om Ibsen fortsatt gjennom sin diktning har evnen til å aktualisere grunnleggende livsspørsmål for oss i dag. Er

²³ Vedlegg 4- Forarbeid

han en dikter for vår tid? På den tiden Ibsen skrev var det ikke det ”teaterestetiske”(for å bruke Hemmers begrep) som provoserte, men perspektivene og tematikken som han tok opp i sin dramatik (Hemmer, 2003:27-28). Ibsen tilhørte borgerskapet og hans verden var en virkelighet som var satt under press om stadig krav om forandringer, noe som preget siste halvdel av 1800- tallet. Denne tiden var det ”modernes” tidsrom, og var preget av forandringer som kunne skape usikkerhet og frykt blant folket. Når Ibsen i sine stykker velger å fremstille individer som angriper og klamrer seg til det bestående, er det ikke fordi han forakter mennesket, men i sympati for det *egentlige* mennesket i mennesket, påpeker Hemmer. Han gjør det i form av en fortvilelse over alt det som hindrer mennesket i å være menneske (Hemmer, 2003: 22-23). Ibsen var en del av et borgerlig fellesskap som var i en konfliktfylt forandring. Mange av stykkene hans er skildringer av menneskets angst for forandringer, og frykten for det nye. Det er mennesker som ser på det nye som en trussel mot det etablerte. Hans skildringer av bestemte familier på scenen, dro tilskueren inn i en dagligstue, der publikum var og ble vitner til det som foregikk på scenen.

”TD” valgte å sende ut et forarbeid på skolene for at elevene skulle ha en bakgrunn for å kunne gjenkjenne temaer som forestillingen skulle ta utgangspunkt i. De hadde plukket ut tre av Ibsens teaterstykker som de baserte forarbeidet på: *En Folkefiende*, *Vildanden* og *Hedda Gabler*. Ungdomsskoleelevene fikk ingen opplysninger i forkant om at de temaene som skulle diskuteres i klassen, var temaer som var hentet fra Ibsens stykker. Målet med forarbeidet var, i følge ”TD”, at elevene skulle kunne få muligheten til å reflektere over problematikken på en måte som angikk dem mer, enn hvis de på forhånd var klar over at det var Ibsens dramatik det dreide seg om.

Fra Ibsens stykke *En folkefiende* var det temaet livsløgn som stod sentralt. Læreren fikk i oppgave å fortelle en hverdagslig historie (laget av dramaelevene) for klassen som lignet historien fra *En Folkefiende*²⁴. Deretter skulle elevene diskutere og reflektere over de problemstillingene som historien tok opp.

Fra stykket *Vildanden* var det Ibsens ord” tar man livsløgner fra et gjennomsnittsmenneske, tar man gleden fra det med det samme” som var det gjeldene temaet. Her hadde teatergruppen

²⁴ Se vedlegg nr.4

laget en historie fra dagliglivet som lignet det ”trekantforholdet” som Ibsen beskriver i *Villanden*²⁵.

Fra stykket *Hedda Gabler* var det selvmord som var det sentrale temaet. Her fikk ungdomsskoleelevene diskutere i klassen hva slags tanker de hadde rundt det å ta sitt eget liv. Etter at elevene hadde diskutert de ulike temaene i klassen, avslørte læreren at alle tre historiene som var blitt fortalt og som elevene hadde brukt tid til å diskutere over, var historier som var hentet fra Ibsens dramatikk²⁶.

Etterarbeidet ble gjennomført en uke etter at ”Ibsen spa” ble fremført. ”TD” reiste rundt på skolene med et nøye planlagt etterarbeid. To av dramaelevene ble utvalgt som ledere for denne 10. klassen på Sten Tærud skole. Siden det var flere ungdomsskoler som hadde sett forestillingen, måtte dramagruppen deles opp i mindre deler for at alle skolene skulle få utbytte av etterarbeidet. De fikk en skoletime (45 minutter) til disposisjon. De hadde valgt seg ut tre av Ibsens stykker som utgangspunkt for etterarbeidet, og det var de samme stykkene som i elevenes forarbeid: *En folkefiende*, *Vildanden* og *Hedda Gabler*. Dramaelevene hadde valgt tre dramapedagogiske metoder; ”hot seat”, frysbilder og rollespill. De valgte å la tre av Ibsens stykker være utgangspunkt for elevenes handlinger og refleksjoner, i stedet for å la forestillingen ”Ibsen Spa”, være gjenstand for diskusjon. ”TD” innledet skoletimen med å fortelle litt om seg selv, og om hensikten med dramaarbeidet. Elevene ble plassert i en sirkel, slik at alle kunne se hverandre.

Det første stykket som ble presentert var *En folkefiende*. Dramaelevene fortalte elevene litt om stykkets handlingsgang, før de satte i gang. Her hadde ”TD” valgt å benytte dramametoden ”hotseat”. Intervju og ”hot seat” er to ulike dramametoder. ”Hot seat” skiller seg fra vanlig intervju når det kommer til intervjuobjektets holdninger til temaer eller problemstillinger. Det vil si at i en ”hot seat”, har intervjuobjektet et spesielt syn i forbindelse med en sak, der hun/han forsvaret sitt eget syn eller sin egen posisjon i forhold til handlingen. Målet er å få intervjuerne til å reflektere og å komme med motforestillinger eller støtteerklæringer til objektet. Intervjuobjektet kan velge selv om hun/han vil være i rolle eller ikke. Intervjuerne får på forhånd beskjed om hvem de er (Vethal, Linge og Paulsen mfl, 1997:134-135). Katrine Stockmann (hun som spilte rollefiguren i forestillingen ”Ibsen spa”)

²⁵ Se vedlegg nr.4

²⁶ Se vedlegg nr.4

kom inn i rommet i rolle, og ungdomsskoleelevene fikk beskjed om at de skulle fungere som journalister. De stod helt fritt til å spørre ut fru Stockmann om hennes liv og arbeid. Stockmann sitt ståsted var i hovedsak nøytralt, men hun forsvarte seg og sin familie dersom spørsmålene ble for intense. Ungdomsskoleelevene startet forsiktig med å spørre Katrine Stockmann om hvem hun var, hvor gammel hun var, hvor mange barn hun hadde også videre. Etter en stund handlet spørsmålene mer og mer om det forgiftede badet i *En folkefiende*. I intervjuet kommer det frem at fru Stockmann mener at doktor Stockmann bør ta hensyn til byen og fortelle om det forpestede badet. Det er svogeren som ikke vil at familien Stockmann skal gå ut i avisen, for da er det stor fare for at badet vil gå konkurs. Elevene var litt reserverte under intervjuet, selv om det var noen som var ivrige etter å stille spørsmål til rollefiguren. Etter intervjuet spurte dramaelevene om hva elevene mente om stykkets problematikk og hvordan de ville handlet i hennes situasjon. Elevene sa seg enige i at det beste ville være å fortelle sannheten, siden mange liv ville gå tapt hvis de fortsatte å holde det hemmelig.

Det beste ville nok vært om de ulike ungdomsskolene hadde gitt dramaelevene mer tid til disposisjon. Det tar tid å varme opp elevene slik at de er villige til å delta mer aktivt i etterarbeidet. Det er viktig når man jobber med dramapedagogisk virksomhet at elevene varmes opp på forhånd, slik at de blir tryggere på seg selv og sine omgivelser. Hvis elevene hadde vært mer kjent med bruken av drama og improvisasjonsøvelser i undervisningen og hadde vært vandt til å spille og leke på skolen, hadde det sikkert også spilt en stor rolle i forhold til den tiden som dramaelevene hadde til disposisjon. Hvis de hadde valgt å bruke ulike oppvarmingsøvelser før etterarbeidet, ville de ikke fått tid til å gjennomføre de øvelsene de hadde valgt å bruke.

I del to av etterarbeidet hadde dramaelevene laget et opplegg som var basert på tema fra *Vildanden*. De startet med å gi elevene mulighet til å gi et lite handlingsreferat fra Ibsens stykke. Deretter delte de elevene opp i grupper på tre, der elevene fikk muligheten til å lage frysbilder av en konflikt som var hentet fra stykket. Hensikten med frysbildet var å vise et bilde som gikk fra å være en drøm, til å bli et mareritt. Tablå og bildeteater bygger på rollemodellering og frysbilder. Rollemodelleringen går ut på å gjenskape en rollefigur for eksempel fra en fortelling eller en tekst. Gjenskapingen skjer på et fysisk og psykisk plan, der det ikke-verbale står i fokus. Deltagerne lager et tablå ved hjelp av kroppsspråket i forhold til et tema eller en situasjon. Når deltagerne har blitt enige om hvordan bildet skal se ut, fryser de bildet til en statue. I et tablå er det alltid flere enn en deltager (Sæbø, 1998:98). I elevenes

arbeid med *Vildanden*, var målet å lage et bilde som viste et mareritt fra stykket, og å lage et bilde som beskrev en drømmesituasjon. De sentrale rollefigurene fra Ibsens stykke som skulle utgjøre bildet var *Hedvig*, *Hjalmar Ekdahl* og *Gina Ekdahl*. Den første gruppen laget et drømmebilde som fremstilte foreldrenes kjærlighet til Hedvig. Idealbildet forandret seg til å bli et bilde av Hedvig som stod klar til å skyte seg selv.

Gruppe to hadde også valgt å vise foreldrenes kjærlighet til barnet, mens marerittet viste at foreldrene snudde ryggen til Hedvig, de hadde sviktet henne.

Den siste gruppen fremstilte først et bilde av en lykkelig familie, men drømmebildet forandret seg til det motsatte, ved å vise avsløringen om Hedvig.

Ut ifra dette, kan vi se alle tre gruppene hadde valgt å fokusere på trekantdramaet i familien som utspiller seg i Ibsens stykke. Det er Hedvig som står i fokus i alle tre presentasjonene. I det første tilfellet ble fokuset lagt på Hedvigs selvmord, og i de to siste hadde elevene valgt å vise sannheten om at Hedvig ikke var Hjalmar Ekdahl sitt biologiske barn. Idealbildene er preget av en lykkelig familie, mens marerittbildene viser oss Ibsens tematikk om et barns skjebne i et voksenfylt liv.

I del tre av etterarbeidet var det Ibsens teaterstykke *Hedda Gabler* som skulle tas opp til diskusjon. Her hadde dramaelevene laget rollekort til ungdomsskoleelevene, som de skulle bruke i et rollespill. Et rollespill er en improvisert spillesituasjon, men deltagerne har mindre frihet i utformingen av rollene enn i vanlig improvisasjon. Rollestatus, rollefunksjon og forholdet mellom de ulike rollefigurene er bestemt på forhånd. I rollespillet ligger det ofte intersemotsetninger som er skjult for de andre deltagerne. Hver rollefigur har skjulte motiver, hensikter og skjulte meninger om de medvirkende rollefigurene. Disse holdningene er det bare rollefiguren selv som vet. Deltagerne får tildelt hvert sitt rollekort der motiver og hensikter er beskrevet, før spillet starter (Sæbø, 1998:135-136). Elevene ble delt opp i mindre grupper, der hver og en fikk et rollekort med en stemning/egenskap og en replikk. De fikk tid til å øve litt i gruppene før de viste det frem for resten av klassen.

Etter at de tre seksjonene var avsluttet fikk dramaelevene litt tid til å snakke med elevene om hvordan de hadde opplevd timen. Syntes de det var lærerikt? Hadde de lært noe nytt? Hadde de et annet syn på Ibsen nå enn de hadde før? Elevene selv mente at det var en bra måte å lære

på. De ønsket mer av dette, fordi de mente det var viktig med variasjon i undervisningen. En av elevene sa at han hadde fått et annet syn på Ibsen nå, ettersom de fikk lov å spille selv. Det var utrolig spennende å se hvor engasjerte de var, og jeg så at elevene koste seg i timen. Det var selvfølgelig noen som var mer frempå enn andre, men slik er det når man har så liten tid til disposisjon. Hvis dramaelevene hadde fått bruke en hel dag på etterarbeidet vil jeg tro at resultatet hadde blitt noe annerledes. Når man utfører dramapedagogiske opplegg er det viktig å varme opp elevene på forhånd, slik at de blir tryggere på seg selv, og på resten av klassen. Når alt skal utføres på kun en skoletime, kan det være vanskelig å få alle elevene med.

5.2 Diskusjon – sammenheng mellom teori og praksis

Hvordan kan drama som et verktøy for læring fungere godt i undervisningen?

Sett i forhold til;

hvordan elevene møter Henrik Ibsens dramatikk, Og på hvilken måte dramapedagogikken kan være med på å utvikle elevene både kunnskapsmessig og personlig.

”TD” hadde valgt seg ut tre av Ibsens stykker; *En Folkefiende*, *Vildanden* og *Hedda Gabler*, og tre dramametoder; ”hot seat”, frysbilder og rollespill, som egnet seg som utgangspunkt for ungdomsskoleelevenes for- og etterarbeidet. Den tematikken ”TD” fokuserte på, omhandlet problemstillinger som er relevante for de unge også i dag. Selv om Ibsen skrev sine stykker på 1800-tallet, er hans fokus på livsløgn, selvmord og barnets skjebne i de voksnes liv, også viktige temaer i dagens samfunn. Ibsens dramatikk er en del av ungdomselevenes obligatoriske pensum, der utfordringen for skolen og lærerne, ligger i å formidle hans dramatikk på en måte som kan engasjere elevene, nettopp fordi hans problemstillinger er noe som angår elevene selv. Når Ibsens tekster blir utgangspunkt for dramapedagogisk virksomhet, kan elevene gå dypere inn i lærestoffet, og på den måten også få anledning til å problematisere Ibsens tematikk, i forhold til egne hverdagslige problemer.

Etterarbeidet gav ungdomsskoleelevene muligheten til å møte Ibsens tekster på et erfaringsmessig plan. Kjørup skiller mellom kunstverket som en gjenstand, og kunstverket som en opplevelse. I forkant av ”TD” sitt pedagogiske undervisningsopplegg kan vi si at Ibsens teaterstykker fremstod som en gjenstand for ungdomsskoleelevene. Gjenstanden utgjør Ibsens tekst slik den står skrevet, altså Ibsens egne ord. Allerede i forbindelse med

forarbeidet, hvor elevene fikk muligheten til å diskutere, og å reflektere over sentrale temaer som var hentet fra Ibsens stykker, kan vi si at kunstverket (Ibsens dramatikk), ikke lenger bare kan karakteriseres som en gjenstand. Ibsens tematikk og problemstillinger ble diskutert, og ble gjort levende gjennom elevenes felles utforskning av dem, men det var først i forbindelse med etterarbeidet, der de utvalgte stykkene ble utspilt, at kunstverket, i følge Kjørup, kan defineres som en opplevelse, som i dette tilfellet var elevenes opplevelser. I forbindelse med hvordan ”TD” hadde valgt å gjennomføre etterarbeidet, kunne elevene samtidig med å bli bedre kjent med Ibsens tekster, også få innsikt i sine egne opplevelser av hans dramatikk.

Hadde det vært bedre om ”TD” hadde valgt å la forestillingen ”Ibsen spa”, og ikke Ibsens tre stykker, være gjenstand for ungdomsskoleelevenes etterarbeid? Hvis de hadde valgt å gjøre det på denne måten, ville det kanskje ha resultert i at selve forestillingen ville fått en viktigere funksjon i prosessen. Med dette mener jeg at hvis forestillingen hadde stått i fokus, og for- og etterarbeidet ble bygget på denne, ville kanskje alle tre delene av den dramapedagogiske prosessen blitt mer sammenhengende. Da ville forestillingen hatt en større relevans for hele undervisningsprogrammet, enn den fikk i ”TD`s” tilfelle. I denne sammenheng ville ”TD” sitt pedagogiske undervisningsopplegg fungert som et TIU- program, der hele prosessen hadde basert seg på forestillingen. Hvis dramagruppen hadde laget et TIU- program, måtte de laget et etterarbeid som tok utgangspunkt i ”Ibsen spa”, men siden de valgte å bruke tre av Ibsens tekster i etterarbeidet, ligner undervisningsprogrammet mer på det Bolton definerer (se punkt 4.3) som DIE, enn på TIU. I DIE er det gjerne litterære tekster, eller bestemte temaer, som er utgangspunktet for den dramapedagogiske virksomheten.

Selv om ”TD” valgte å la Ibsens tekster være utgangspunktet for etterarbeidet, gjennomgikk likevel ungdomsskoleelevene en sammenhengende prosess, der forarbeidet, forestillingen og etterarbeidet, hadde et mål i seg selv. Tankeprosessen til ungdomsskoleelevene ble satt i gang allerede i forbindelse med forarbeidet. ”TD” hadde valgt å starte den dramapedagogiske prosessen med å relatere Ibsens temaer og konflikter, til elevenes egne liv. Forarbeidet var en fin måte å sette elevene inn i arbeidsprosessen på, og en fruktbar måte å la elevene bli kjent med Ibsens problemstillinger, uten at de selv var klar over at det var Ibsens stykker det dreide seg om. Denne prosessen ligner på det Dewey omtaler som skolens ”organiske hele”. I dette tilfellet lærer elevene det som pensumbøkene er pålagt dem (Ibsens dramatikk), og samtidig hvordan livet deres kan relateres til det som læres (for- og etterarbeidet). I denne prosessen skjer det et samspill mellom elevenes følelser og intellekt. Elevenes subjektive følelser, var

relevante i hele den dramapedagogiske prosessen, altså i forarbeidet, under forestillingen og i etterarbeidet. Det følelsesmessige aspektet, ble som sagt, allerede inkludert i forbindelse med forarbeidet. De problemstillingene som ble diskutert på forhånd i de enkelte ungdomsskoleklassene, utfordret elevene både på det følelsesmessige, og på det intellektuelle plan. Hvis vi ser dette i forbindelse med elevenes forarbeid²⁷ til Ibsens stykke *En folkefiende*, der ungdomsskoleelevene fikk presentert en problemstilling, som handlet om Tomas Stockmann. Stockmann var en enslig trebarnsfar som led av en arvelig sykdom og hadde bare tre år igjen å leve. Skulle han fortelle dette til sine barn, eller skulle han la dem leve i uvitenhet? For at elevene skulle kunne diskutere dette dilemmaet i klassen, måtte de bruke både intellektet, og sine subjektive følelser i refleksjonen. Følelsesaspektet anvendes når elevene tenker: hvordan ville jeg handlet i denne situasjonen? Intellektet brukes for å kunne skille mellom hva som er rett og galt: er det riktig å la barna leve i uvitenhet, eller bør de bli innformert om at faren kommer til å dø innen et halvt år? Dette er en affektiv og en kognitiv prosess. Selv om ikke elevenes refleksjoner skjer i en dramatisk fiksjon, skjer det allikevel et samspill mellom elevenes følelser, og deres intellekt. I følge Schiller, kan man ikke gripe sannheten bare ved tankens, men man trenger også sansene og fornemmelsens hjelp. Sanser og følelser står i likevekt med frihet og fornuft, og dette er, ifølge Schiller, viktig i en læringsprosess. Schiller beskriver leken som en viktig del av mennesket, og mener at mennesket bare er fullt ut menneske når det leker. I følge Schiller er det kun spillet som fullstendiggjør mennesket, fordi spillet legger press på både menneskets intellektuelle og sansende evner, nettopp fordi at når mennesket spiller, er de verken bundet til sin umiddelbare sansing, og ei heller til intellektets styring. Hvordan forholder Schillers påstand seg til ungdomsskoleelevenes læringsprosess? Det var først i etterarbeidet at elevene fikk muligheten til å "leke" seg med Ibsens tekster, men tankeprosessen hos hver enkelt elev, ble allerede berørt i forbindelse med forarbeidet. I forhold til de tre av Ibsens stykker som var utgangspunktet for etterarbeidet, fikk ungdomsskoleelevene leve seg inn i handlingen, ved hjelp av dramapedagogiske metoder. Hvis vi skal følge Schillers tanker om det lekende menneske, så er det først i etterarbeidet, altså i selve spillet, at elevenes sanser og følelser, står i likhet med frihet og fornuft. Og det er da elevene, i følge Schiller, kan gripe sannheten.

Ungdomsskoleelevenes tankeprosess ble, som sagt, satt i gang allerede da forarbeidet ble sendt ut på skolene. "TD" sitt forarbeid, velger jeg å se i sammenheng med Heathcotes

²⁷ Se vedlegg nr.4

definisjon av ”broderskapet”, fordi dramagruppen hadde valgt ut bestemte situasjoner, eller dilemmaer fra Ibsens borgerlige drama, og relatert disse til ungdomsskoleelevenes liv. Selv om Heathcotes ”broderskap” baserer seg på et dramatisk spill, handler ”broderskapet” nettopp om å finne en situasjon, eller en indre opplevelse, som elevene skal ta stilling til. Heathcote selv, bruker ”broderskapet” som et hjelpemiddel til å skaffe materiale, som egner seg til dramatisering i undervisningen, der hun velger ut en situasjon, eller en indre opplevelse, og hvor målet er at elevene skal fylles av denne ene og samme opplevelsen. Forarbeidet bygget ikke på et dramatisk spill, men elevene fikk likevel muligheten til å bruke både intellektet, og følelsesregisteret i forbindelse med diskusjonen som foregikk i klasserommet. Gjennom ”broderskapet” fikk elevene en tenkt situasjon de skulle sette seg inn i, men i denne sammenheng skulle de ikke dramatisere sekvensen, men identifisere seg med problematikken, for å kunne reflektere over ulike handlingsalternativer. I ”TD” sitt tilfelle, kan vi si at de utvalgte situasjonene i forarbeidet, selv om dette ikke ble dramatisert, kan sees i sammenheng med Heathcotes ”broderskap”. Selv om elevene ikke identifiserte seg med en opplevelse på et fysisk/kroppslig plan, ble de likevel tvunget til å ta stilling til en situasjon, for å kunne reflektere over situasjonens problemstilling. Det er dette som skiller den rent intellektuelle innlæringsmåten, fra den reflekterende. I den rent intellektuelle innlæringsmåten, hvor læreren ”fyller” elevene med kunnskap, tar elevene med seg det de hører, uten at de får anledning til å kunne reflektere over temaet. Dette kan medføre at det lett kan glemmes, og dermed ikke forstås. Det er dette Dewey mener, når han snakker om at det må skapes en forbindelse mellom elevenes erfaringer, og undervisningens prosesser. I følge Dewey må historien kontrolleres til elevenes sosiale liv, fordi at først da, vil historien skape mening for elevene. Dewey mener at det er et for stort gap mellom elevenes verden og skolens pensum, derfor må lærestoffet, i større grad, knyttes til elevenes egne liv. Det er dette ”TD” hadde klart å realisere i den dramapedagogiske arbeidsprosessen. De startet den dramapedagogiske læringsprosessen, med å plukke ut ulike temaer fra Ibsens stykker, som de relaterte til ungdomsskoleelevenes hverdagsproblemer. Når elevene, i forarbeidet fikk muligheten til å diskutere Ibsens tematikk uten å vite at det var stykkene hans det dreide seg om, kan det kanskje ha medført at flere av elevene engasjerte seg i diskusjonen. I etterarbeidet fikk elevene muligheten til å leve seg inn i handlingssekvenser fra Ibsens stykker, som de på forhånd hadde blitt kjent med i forarbeidet. I denne måten å tilegne seg kunnskap på, ser vi paralleller til det Heathcote mener, når hun skiller mellom en ”høyrehendt” og en ”venstrehendt” kunnskap. I den ”venstrehendte” kunnskapen tilegner elevene seg kunnskaper gjennom bilder og inntrykk. I forarbeidet, og i etterarbeidet, fikk elevene muligheten til å

tilegne kunnskap, gjennom egne erfaringer, inntrykk og refleksjoner. ”TD” hadde plukket ut relevante problemstillinger fra Ibsens tid, og transformert dem over i elevenes tid. På denne måten fikk elevene, utenom å befinne seg i en fiksjon, anledning til å bruke både intellektet og følelsene, for å kunne diskutere dilemmaene som ”TD” hadde produsert på forhånd. Hadde det vært hensiktsmessig om ”TD” hadde tatt opp igjen de samme problemstillingene som ble diskutert i forarbeidet, i elevenes etterarbeid? Slik at ungdomsskoleelevene kunne fått muligheten til å ”spille ut” de samme situasjonene de allerede hadde reflektert over?

Hvis ”TD” hadde valgt å la ungdomsskoleelevene skape en fiksjon i forbindelse med de problemstillingene forarbeidet tok utgangspunkt i, kunne elevene fått mulighet til å være i rolle i det øyeblikket hvor de skulle reflektere over situasjonen. På denne måten ville de fått anledning til å identifisere seg med de enkelte personene, og det ville kanskje blitt et annerledes resultat, enn det ble i diskusjonen i klasserommet. Som jeg har nevnt tidligere, åpner fiksjonen opp for at elevene kan leve seg inn i en bestemt rollefigur, og ved å ”trå i en annens sko”, kan elevene kjenne på kroppen hvordan det er å være i denne personens situasjon. I ”TD” sitt forarbeid til ungdomsskoleelevene, var de utvalgte situasjonene fra Ibsens stykker, situasjoner som egnet seg godt til å kunne skape en fiksjon. Når elevene får mulighet til å være i en situasjon, ikke bare ”tenke seg” at de befinner seg i situasjonen, kan det kanskje være enklere å forholde seg til det problemet som skal løses. Bolton mener at drama er tanker- i- handling, der elevene har muligheten til å utspille tankene sine, i en fiksjon. De problemstillingene som ble tatt opp i forarbeidet, altså de tankene som elevene gjorde seg i diskusjonen som foregikk i klassen, kunne kanskje vært hensiktsmessige å la elevene få spille ut, i en fiksjon.

Dewey redegjør for at spillet/leken er et instinkt i mennesket, og dette spillet inneholder fire grunnleggende instinkter: å skape, å uttrykke, sosialisering og vitebegjær. Hvordan kan disse fire instinktene sees i forhold til hva ungdomsskoleelevene gjennomgikk i den dramapedagogiske læringsprosessen?

I etterarbeidet fikk elevene muligheten til å skape noe i forbindelse med Ibsens tre tekster. I det første tilfellet, i forbindelse med Ibsens stykke *En folkefiende*, skulle elevene leve seg inn i situasjonen som journalister, og i den anledning fikk de mulighet til å stille spørsmål til rollefiguren Katrine Stockmann. Gjennom intervjuet av rollefiguren fikk ungdomsskoleelevene anledning til å bli bedre kjent med Ibsens stykke. Elevene skulle

identifisere seg med journalistrollen, og dermed "glemme seg selv" under intervjuet av rollefiguren. I denne sammenheng fikk ungdomsskoleelevene muligheten til å *skape* en fiktiv verden, utenfor den virkelige. Denne dramametoden ("hot seat") kan ligne på Heathcotes metode lærer- i- rolle, der læreren trer inn i spillet med elevene. Det er lærerens ansvar å gjennomføre strukturen, og elevenes ansvar å gjennomleve den. Drama eleven (fra "TD"-gruppen), gikk også inn i fiksjonen i rolle, og det var hun som bestemte strukturen, og ungdomsskoleelevene fikk muligheten til å gjennomleve spillet, i sine roller som journalister. I forbindelse med dramapedagogiske metoder, som i denne forbindelsen var "hot seat" metoden, kan vi si at elevene bruker sine skaperevner, altså det Dewey omtaler, som et av spillets instinkter.

I del to av etterarbeidet, der hvor elevene skulle vise et "frysbilde" som beskrev temaet i Ibsens stykke *Vildanden*, fikk elevene i oppgave å *uttrykke* en situasjon som karakteriserte handlingen i stykket. De to ulike fryssituasjonene som gruppene hadde valgt å vise, uttrykte to ulike følelser, nemlig den gode, og den vonde følelsen. Frysbildene som beskrev drømmesituasjonen, hadde de valgt å fremstille med å vise nærhet mellom rollefigurene, og ansiktsuttrykk som uttrykte glede. Bildene som beskrev marerittet, var preget av en distanse mellom rollefigurene, og ansiktsuttrykkene til elevene, var endret til det motsatte. Denne dramametoden (frysbilder) er en hensiktsmessig måte å la elevene uttrykke følelser på, og nettopp det at de ikke uttrykker seg verbalt, kan kanskje være med på å gjøre følelsen sterkere, og mer virkeliggjort i eleven selv. Denne typen identifisering med en situasjon og en rollefigur, kan igjen sees i sammenheng med Heathcotes måte, som går ut på "å søke det universelle", nettopp fordi at elevene, også i denne situasjonen, har muligheten til å identifisere seg med en rollefigur. Selv om dette bare var en bildefremvisning, måtte likevel elevene identifisere seg med den rollefiguren de skulle vise frem, for at bildet skulle kunne fremstille en troverdig situasjon. Alle elevgruppene hadde valgt å fokusere på trekantdramaet som utspiller seg i *Vildanden*, der den lykkelige familiesituasjonen forandres til en ulykkelig, i det øyeblikket hvor avsløringen om hvem som er Hedvig sin far kommer frem. Dette dilemmaet, var også det som stod i fokus i elevenes forarbeid, der en lignende historie, var blitt fremstilt som en hverdagslig konflikt, der elevene skulle diskutere og reflektere over ulike handlingsalternativer i en slik situasjon. Diskusjonen i forarbeidet gikk ikke ut på nøyaktig det samme, som i Ibsens *Vildanden*, men temaet livsløgn, gikk igjen i begge tilfellene, både hos Ibsen, og i ungdomsskoleelevenes for- og etterarbeid. I forarbeidet ble elevene forberedt på hva som skulle skje senere i arbeidsprosessen, og disse forberedte

refleksjonene og erfaringene, kunne de ta med seg videre inn i etterarbeidet. Gjennom frysbildene, fikk elevene mulighet til å uttrykke følelser gjennom å identifisere seg med rollefigurer. Dette kan sees i sammenheng med det Dewey definerer som uttrykksinstinktet, i et dramatisk spill.

Spillet inneholder også, i følge Dewey, et sosialiseringsinstinkt. I etterarbeidet, altså i gjennomføringen av alle tre dramametodene, kan vi si at elevene var med i en slags sosialiseringsprosess. Når elevene arbeider innenfor dramapedagogisk virksomhet, skjer det et samarbeid mellom flere deltagere. I ungdomsskoleelevenes tilfelle, ble de oppdelt i grupper, og medlemmene i hver enkelt gruppe var avhengige av hverandre for at fiksjonen skulle kunne oppstå. I en ”tradisjonell”²⁸ gjennomgang av Ibsens stykke *Hedda Gabler*, møter elevene Ibsens tekster som individer, og bare som individer. I forbindelse med elevenes etterarbeid, var ikke elevene lenger bare individer, men de måtte også fungere i en kollektiv prosess, der de måtte tilpasse seg omgivelsene. En sosialiseringsprosess forholder seg til hvordan menneskene lærer å tilpasse seg samfunnets normer, der hvor mennesket, gjennom en prosess, lærer seg å leve i samfunn med andre. I en dramatisk fiksjon, der elevene må ta stilling til ulike situasjoner, og handlingsalternativer i forbindelse med en konflikt, kan fungere på samme måte som i en sosialiseringsprosess. De valgene som elevene tar i en dramatisk fiksjon, kan være med på å påvirke deres holdninger, og etiske valg, i forhold til konflikter som måtte oppstå i spillet, eller i samfunnet generelt. I rollespillet, som ungdomsskoleelevene skulle arbeide med i forbindelse med Ibsens stykke *Hedda Gabler*, var de avhengige av alle deltagerne i gruppen, for at dette skulle bli et rollespill. Hele sekvensen var en utvalgt situasjon, men rollespillet var avhengig av at alle tre elevene i gruppen gav noe av seg selv, som individer. Dette instinktet, som Dewey redegjør for, er et instinkt som kan utvikles i elevene når de arbeider med dramapedagogiske metoder. Når elevene lærer å forholde seg til andre mennesker, og til ulike situasjoner i en fiksjon, kan dette være med på at de, ved hjelp av spillet, lærer opp til å tilpasse seg ulike situasjoner og konflikter, som kan oppstå, også i virkeligheten.

Vitebegjær er det siste instinktet Dewey relaterer til spill. Vitebegjæret hos elevene, oppstår i det øyeblikket de finner interesse i noe de har lyst til å lære mer om. For å kunne gi elevene lærelyst, må det gjøres på en måte som påvirker elevenes interesse, og at denne interessen,

²⁸ Med tradisjonell mener jeg her: en motsetning av dramapedagogisk virksomhet, der Ibsens tekst leses og pugges, uten noen form for forståelse eller innlevelse hos elevene.

kan bidra til at de ønsker å lære mer. I dette tilfellet er det viktig, som Dewey påpeker, at lærestoffet kan relateres til elevenes liv, og i det øyeblikket dette skjer, vil lærestoffet gi mening for elevene. I ”TD” sitt pedagogiske læringsopplegg, hadde gruppen valgt å starte prosessen med å relatere Ibsens tekster til elevenes samfunnsproblemer. Kanskje dette var en måte å vekke elevenes interesser på? Når elevene ble bevisste på at det var Ibsens dramatikk det dreide seg om, kan det kanskje vært med på å gjøre dem mer interessert i å lære mer om Ibsen, og om hans litterære verk.

Hvordan kan disse instinktene være med på å påvirke elevene på det personlige plan? Å skape, å uttrykke, sosialisering og vitebegjær er, i følge Dewey, fire grunnleggende instinkter, som er med på å vise, at spillet kan være viktig for elevenes personlige utvikling.

Hvis vi ser Heathcotes to aspekter: ”broderskapskoden”, og det hun mener med ”å søke det universelle”, i forhold til elevenes for- og etterarbeid, kunne etterarbeidet være et sted der elevene fikk muligheten til å ”søke det universelle”. I forbindelse med Ibsens stykke *En folkefiende*, fikk elevene i forarbeidet reflektere over en tenkt situasjon som var hentet ut ifra Ibsens stykke, der livsløgn var det sentrale temaet. Elevene fikk mulighet til å sette seg inn i problemstillingen, for å kunne reflektere over hva som var riktig å gjøre i denne situasjonen. I ettertid fikk de se forestillingen ”Ibsen spa”, hvor det samme temaet ble tatt opp igjen, og i etterarbeidet fikk ungdomsskoleelevene mulighet til å leve seg inn i rollen som journalister på Ibsens tid. I etterarbeidet kan vi si at elevene gjennomgikk det Heathcote mener, når hun snakker om å søke det universelle. I dette tilfellet fikk elevene identifisere seg med rollefigurene, og samtidig muligheten til å befinne seg innenfor stykkets handling. I etterarbeidet hadde det kanskje vært fruktbart om ”TD” hadde valgt å lage et rollespill som lignet mer på forarbeidet, slik at elevene kunne tatt med seg de erfaringene de hadde fra diskusjonen, over i etterarbeidet. Da hadde de fått mulighet til å spille ut de tankene og refleksjonene, de hadde foretatt i forarbeidet, i etterarbeidet.

I den andre delen av etterarbeidet, i forbindelse med stykket *Vildanden*, fikk elevene også mulighet til å leve seg inn i ulike rollefigurer. Selv om handlingen ikke utspilte seg på et verbalt plan, måtte elevene likevel identifisere seg med rollefigurene, for å kunne uttrykke den følelsen som rollefiguren skulle fremstille.

I rollespillet, som tok utgangspunkt i *Hedda Gabler*, skulle elevene identifisere seg med Ibsens rollefigurer, og i dette tilfellet, skulle de også spille en liten sekvens, som var hentet fra Ibsens stykke. Hver enkelt elev hadde fått utdelt et rollekort, som beskrev rollefigurens sinnsstemning og intensjon. I forbindelse med dette, måtte elevene identifisere seg med den rollefiguren hun/han hadde blitt tildelt. Identifikasjonen gjør at elevene må leve seg inn i en rollefigur, og en situasjon, der de bruker både følelsen (leve seg inn i rollefiguren), og intellektet (hva som er rett og galt).

Som jeg har vært inne på tidligere, skiller Kjørup, mellom en vitenskapelig og en kunstnerisk erkjennelse. En forsker vil interessere seg for det allmenne i et gitt emne, mens en kunstner kanskje vil konsentrere seg om en enkelt families forhold. Den kunstneriske erkjennelsen er derfor, i følge Kjørup, en erkjennelse av noe generelt, gjennom et enkelttilfelle. Dette ser vi spesielt hos Ibsen. De fleste av stykkene hans er skildringer av bestemte familier, men gjennom et nærmere bekjentskap med stykkenes familieforhold, kan vi se at familiene er et speilbilde på hvordan samfunnet var, på den tiden Ibsen skrev. I læringsprosessen, som ungdomsskoleelevene gjennomgikk i forbindelse med "TD" sitt pedagogiske undervisningsprogram, kan vi si at elevene, ved siden av å lære om Ibsens dramatikk, også har tilegnet kunnskap om samfunnet for øvrig. De temaene som Ibsen fokuserer på i stykkene sine, handler om samfunnsproblemer, men Ibsen velger å tydeliggjøre dette kritiske bilde av samfunnet, gjennom å vise oss ulike familiesituasjoner. Når man blir kjent med en bestemt familie, er det lettere å se hvordan samfunnsforholdene speiler seg i familielivet. Når elevene får anledning til å bruke dramapedagogiske metoder i møte med Ibsens dramatikk, vil dette kanskje være med på å gi elevene en følelse av hvordan det var å leve i en slik familie, som Ibsen skildrer. Når elevene får "kjenne på" kroppen hvordan det er å være en del av Ibsens tidsepoke, kan de kanskje lære mer om den tidens samfunnsforhold, og lettere forstå hva Ibsen ville si med stykkene sine. Når elevene identifiserer seg med rollene, vil de ikke bare bli bedre kjent med Ibsens karakterer, men det kan også bidra til at elevene blir bedre kjent med seg selv. Elevene kan knytte sine egne familieerfaringer opptil den familien de møter gjennom Ibsens dramatikk. Selv om Ibsens familie er en familie av borgerskapet på 1800- tallet, deler de den likheten at det faktisk handler om en familie, altså om relasjoner. På den måten, kan jeg si meg enig med Kjørup, at man kan lære noe av kunstverker. I "TD" sitt tilfelle, fikk ikke ungdomsskoleelevene god nok tid til å kunne identifisere seg med Ibsens familiesituasjoner. Vi kan si at i løpet av hele prosessen, altså i forbindelse med forarbeidet, forestillingen og etterarbeidet, fikk elevene sannsynligvis nye kunnskaper, følelser og perspektiver på Ibsens

dramatikk. Men jeg mener at resultatet ville blitt noe annerledes, hvis ungdomsskoleelevene hadde fått muligheten til å bruke mer tid på hvert av stykkene til Ibsen. I dette tilfellet, hadde ikke ”TD” mer tid til disposisjon, derfor måtte de løse dette på en best mulig måte.

Boltons type D: drama for forståelse, deles inn i en ytre og en indre handling. Den ytre handlingen er videre delt opp i to aspekter: et subjektivt og et objektivt aspekt. Elevenes forhåndskunnskaper er objektive, og disse forhåndskunnskapene kan videreutvikles gjennom sanseinntrykk og erfaringer (den subjektive innsikt). Boltons to aspekter, som beskriver den ytre handlingen, er interessante å se i samsvar med ”TD” sitt pedagogiske undervisningsprogram. I dette tilfellet kan vi si at elevenes forhåndskunnskaper, er de erfaringene og kunnskapene som elevene hadde tilegnet gjennom forarbeidet, forestillingen ”Ibsen spa”, og de kunnskapene de hadde om Ibsens stykker, i forkant av prosessen. Når elevene i etterarbeidet fikk mulighet til å arbeide innenfor dramapedagogisk virksomhet, tok de med seg den objektive innsikten inn i spillet, og gjennom sanseinntrykk, erfaringer og refleksjoner, ble det de visste på forhånd virkeliggjort. Jeg mener at ”TD” sitt forarbeid var en hensiktsmessig måte å få elevene med inn i dramaprosessen på, fordi at elevenes liv og erfaringer, allerede i begynnelsen av prosessen ble inkludert. I etterarbeidet fikk elevene anledning til å ta med seg de forhåndskunnskapene elevene hadde med seg fra tidligere, inn i spillet, og det er i dette tilfellet, i følge Bolton, at tidligere erfaringer kan videreutvikles. Den beste læringen skjer, i følge Bolton, når det er et samsvar mellom den subjektive, og den objektive betydningen. Bolton påpeker at det finnes to områder i elevene hvor forandring i innsikt kan finne sted, og dette er i elevenes ferdighetsområde, og i deres kunnskapsområde. Den dypeste forandringen som kan oppstå i en dramatisk fiksjon, skjer på det subjektive plan. Som Bolton understreker, er det ikke i rollekarakteren, men i eleven selv at forandringen finner sted. Hvis vi ser Boltons teorier i forbindelse med ungdomselevenes dramapedagogiske prosess, kan denne forandringen skje i alle tre sekvensene; forarbeidet, forestillingen og etterarbeidet, men det er først i etterarbeidet, at elevene fikk mulighet til fysisk å kunne identifisere seg med rollefigurene i Ibsens stykker. Men gjennom hele prosessen, var det elevenes aktivitet som stod i fokus, enten om det dreide seg om deres fysiske, eller psykiske deltagelse.

Den estetiske prosessen som ungdomsskoleelevene fikk anledning til å oppleve, gjennom ”TD” sitt pedagogiske undervisningsopplegg, kan ha resultert i at elevene fikk et nytt syn på Ibsen, og på hans dramatiske tekster. I dette tilfellet kan vi konkludere med at

ungdomsskoleelevene gjennom denne prosessen, ved siden av at de har lært noe om Ibsen, også kan ha lært noe om seg selv, som mennesker. Vi kan si at denne læringsprosessen kan ha utviklet elevene på det kunnskapsmessige plan, i forbindelse med at de har lært noe om Ibsen, og om hans dramatikk. Kanskje elevene også fikk bedre kjennskap til hvordan det var å leve på den tiden da Ibsen produserte stykkene sine. Den tematikken som Ibsen fokuserer på, er som sagt, relevant også i dagens samfunn, og det er nettopp temaene i Ibsens stykker, som ”TD” hadde valgt å tydeliggjøre gjennom hele den dramapedagogiske prosessen. Det var den utvalgte tematikken som bandt de ulike delene i undervisningsprogrammet sammen. Samtidig med at elevene har utviklet seg på det kunnskapsmessige plan, kan det også sies at de fikk muligheten til å utvikle seg, også som individer. Ungdomsskoleelevene ble aktivisert under hele prosessen, og måtte ta stilling til ulike situasjoner gjennom for- og etterarbeidet.

Som sagt, fungerte ”TD” sitt pedagogiske undervisningsopplegg, både som et TIU- program, og som et DIE- program. Programmets hensikt var å lære ungdomsskoleelevene om Ibsen, på en annen måte enn å bare lese hans stykker, uten noen form for aktiv deltagelse. ”TD” kunne valgt å bruke forestillingen ”Ibsen spa” mer aktivt i prosessen, enn de hadde valgt å gjøre. Jeg mener at det kunne vært hensiktsmessig om alle de tre delene: forarbeidet, forestillingen og etterarbeidet, hadde hatt en nærmere forbindelse til hverandre. Hos ”TD” var det konkrete temaer fra Ibsens stykker som var utgangspunktet for læringsprosessen helhet, derfor kan vi si at alle delene i undervisningsprogrammet, hadde en hensikt. Hvis de hadde valgt å legge mer vekt på situasjoner fra Ibsens stykker, enn på tematikken, hadde det vært interessant om de kunne latt forestillingen, være utgangspunktet for elevenes etterarbeid.

5.3 Tre analysedeler av en litterær tekst: *beskrivelse, utredning og fortolkning*, i lys av ”Teater DUPLO” sitt dramapedagogiske læringsopplegg

Med utgangspunkt i Kjørups tre analysedeler av en litterær tekst (se punkt 2.3), skal jeg belyse hvordan ”TD” sitt undervisningsopplegg, kan sees i forhold til disse tre analyseredskapene. Kjørups tre analysedeler redegjør for ulike måter man kan tolke en litterær tekst på. Derfor er det interessant å se disse tre analytiske redskapene, i forbindelse med at dramapedagogiske metoder, også fungerer analytisk i forhold til en litterær tekst.

Beskrivelsen i "TD" sitt undervisningsprogram, er selve forestillingen, altså det som ble vist på scenen. I dette tilfellet er det handlingsforløpet, replikkene, scenografien og virkemidlene. I forbindelse med for- og etterarbeidet er det Ibsens tekster, som utgjør selve beskrivelsen. Utredningen er hvilke historie forestillingen forteller oss, altså tematikk, konflikter og lignende. Fortolkningen forholder seg til det forestillingen forteller om noe annet enn seg selv. Det siste analyseredskapet, kan vi si, at ungdomsskoleelevene benyttet seg av i det de fikk muligheten til å arbeide innenfor dramapedagogiske metoder, som i "dette tilfellet var tre utvalgte metoder; "hotseat", frysbilder og rollespill. I "TD" sitt undervisningsopplegg, var det både forestillingen og Ibsens tekster, som var utgangspunktet for elevenes tolkninger og refleksjoner.

Beskrivelsen

Beskrivelsen utgjør i ungdomsskoleelevenes tilfelle, forestillingen "Ibsen spa", og Ibsens tre tekster; *En folkefiende*, *Vildanden* og *Hedda Gabler*. Forestillingen "Ibsen spa"²⁹ viser oss et spa hvor vi møter noen av Ibsens rollefigurer, som i dette tilfellet er mennesker anno 2006. Vi møter de ansatte ved spaet, og kunder som kommer innom for å få massasje, ansiktsbehandling, pedikyr og behandlinger av diverse slag. Handlingen forteller oss at dette spaet er forgiftet av legionellabakterien, og at sannheten om at spaet er forpestet, ikke må komme ut i lyset. Aktene foregår i ulike "behandlingsrom", og handlingen utspiller seg ikke utenfor spaets fire vegger.

"TD" hadde valgt en enkel scenografi. Siden det var en del sceneskift i forestillingen, hadde de valgt å gjøre scenografien så enkel som mulig. Selv om alle aktene foregikk inne på spaet, utspilte de seg i ulike rom. Dette måtte dramagruppen løse på en best mulig måte.

Sceneskiftene ble utført foran publikum, der rollefigurene selv tok med seg inn og ut de rekvisittene som skulle være med i hver enkelt scene. Dette forstyrret ikke handlingen, fordi det ble gjort på en måte der det inngikk som en del av forestillingen. Hver rollefigur hadde ansvar for noen rekvisitter hver, slik at sceneskiftene foregikk på en effektiv og uavbrutt måte. De mestret dette godt, fordi sceneskiftet mellom aktene gikk raskt og avbrøt ikke publikums oppmerksomhet.

²⁹ Vedlegg 2- Handlingsreferat fra "Ibsen spa"

Dramaelevne valgte å bruke en del musikk i stykket. I begynnelsen av forestillingen, der rollefigurene ble presentert, ble det brukt musikk. Dette ble fremstilt som en "catwalk", der karakterene gikk inn på scenen i rolle, og ikke som skuespillere. Her brukte de "overhead" for å opplyse publikum om hvem hver enkelt rollefigur var. "Overhead" ble også brukt i den scenen hvor Lille Asta blir funnet druknet. I dette tilfellet ble det vist et bilde av et basseng med en flytende dukke i, slik at publikum skulle forstå hva som hadde skjedd. I forhold til dramaelevnes kostymevalg, var de ansatte ved spaet kledd i hvite arbeidsdrakter, og kundene var kledd i hverdagslige klær.

I sjuende akt hadde de valgt å lage et fortellende "pauseinnslag" for å få muligheten til å føre publikum nærmere inn i handlingen. For å slippe å avsløre mye av handlingen gjennom dialogen, valgte de å avsløre en del av handlingen på denne måten. Dette var en effektiv måte å løse det på, siden det var noen opplysninger som det var viktig å formidle til ungdomsskoleelevne.

De benyttet seg også av symbolbruk i forbindelse med hvordan de skulle fremstille legionellabakterien for publikum. Rottejomfruen fungerte som et symbol på forgiftningen, og denne figuren vandret rundt i spaet som et bilde på fare. Denne skikkelsen er hentet fra Ibsens stykke *Lille Eyolf*.

Beskrivelsen gjør altså rede for hva historien forteller oss, enten om det dreier seg om en forestilling, eller en litterær tekst. Beskrivelsen forholder seg til ordene i en tekst, altså ordenes betydning. I forhold til en forestilling kan beskrivelsen utgjøre det som vises på scenen. Bolton (se s.62) skiller mellom tre grunnleggende dramaopplegg som tilbys elever og studenter. Disse grunnleggende dramaøvelsene er det interessant å se i sammenheng med Kjørups tre analysedeler. Bolton kaller disse tre dramaøvelsene for A: Øving, B: dramatisk lek og C: teater. Beskrivelsesplanet hos Kjørup, kan ligne på Boltons type C, fordi beskrivelsen forholder seg til den skrevne tekst, som i Boltons tilfellet er når elevene spiller en tekst som teater. Hvis ungdomsskoleelevne skulle spille Ibsens tekst som teater, hadde de forholdt seg til Boltons type C, og Kjørups beskrivelsesplan, i en analyse. I dette tilfellet kan forestillingen "Ibsen spa" både defineres som Boltons type teater, og som Kjørups beskrivelse.

”TD”- gruppen var selv med i en prosess i forbindelse med produksjonen av forestillingen ”Ibsen spa”. Derfor kan vi si at ”TD” også har vært i gjennom Kjørups tre analytiske metoder i forhold til Ibsens dramatiske tekster, i sin arbeidsprosess. I prosessen frem mot forestillingen, gikk ”TD” gjennom en analytisk prosess, nettopp fordi at forestillingen er et produkt, basert på Ibsens tekster. Forestillingen er en sammensmelting av Ibsens stykker, derfor kan vi si at Kjørups beskrivelse, utredning og fortolkning, også var en del av deres prosess. ”TD” plukket ut relevante temaer fra Ibsens dramatikk, og konstruerte disse inn i år 2006. I forhold til Beskrivelsesplanet, kan vi si at i ”TD” sitt tilfelle, var det de utvalgte stykkene som var utgangspunktet for arbeidsprosessen, og for ungdomsskoleelevene var det både forestillingen ”Ibsen spa”, og Ibsens tre stykker: *En Folkefiende*, *Vildanden* og *Hedda Gabler*.

Utredningen

Utredningen hos Kjørup, forholder seg til hva historien forteller oss, altså hva ”TD” hadde valgt å fokusere på i forhold til tema og budskap. Hva forteller historien ”Ibsen spa” oss? Den forteller oss om et forgiftet bad, som kan være til skade for både de ansatte, og for kundene som benytter seg av det. Men hvis sannheten om legionellabakterien kommer ut i lyset, kan dette være med på å ødelegge for en familie sitt gode rykte. Handlingen ligner historien fra Ibsens stykke *En folkefiende*, men handlingen har fått en ”moderne” vri, slik at ungdomsskoleelevene kan identifisere seg med menneskene, og med problemstillingene. Livsløgn er et viktig tema som står i fokus i forestillingen. Spørsmålet om hva som er rett og galt. Er det riktig at menneskers liv settes i fare for at et godt rykte skal kunne vedlikeholdes? Forestillingen forteller oss at Regine Stockmann egentlig er Gina Ekdahls biologiske datter, ikke Katrine Stockmann sitt barn. Dette er det samme ”trekantdramaet” som utspiller seg i Ibsens stykke *Vildanden*, der Hedvig viser seg å være Gregers Werles biologiske datter, og ikke Hjalmar Ekdahls. Hemmeligheten som foregår mellom Wangel Stockmann og Regine Stockmann, i den forbindelse at han utfører ulovlige kosmetiske inngrep på henne som ingen andre vet om, forteller oss at hele spaet er basert på en stor løgn. Løgner blir fremstilt ved hjelp av Ibsens tematikk, og temaer som også opptar ungdomsskoleelevene. Stykket handler om den evigvarende livsløgner som går ut på å holde tett om noe som kan være til skade for andre, for å slippe å bli ”skadet” selv, menneskers egoistiske handlinger.

Utredningen i analysen av en litterær tekst, forholder seg altså til tema og budskap, og til hva historien forteller oss. Tema og budskap var noe ”TD” hadde valgt å tydeliggjøre i sitt

undervisningsprogram, siden ungdomsskoleelevene først ble kjent med tematikken i forarbeidet, deretter i forestillingen "Ibsen spa", og til slutt i etterarbeidet. Boltons type A, som han kaller øving, er en øvingsmetode som går ut på at elevene skal huske historien, eller replikkene, slik at de har muligheten til å kunne gjenfortelle handlingen i et bestemt stykke. Boltons dramaopplegg, kan sees i sammenheng med Kjørups utredningsplan i analysen av en litterær tekst. Denne analytiske metoden vil jeg si at "TD" også benyttet seg av i arbeidsprosessen frem mot forestillingen. De forholdt seg til flere av Ibsens tekster, derfor var det relevant for dem, å plukke ut viktige fragmenter, som de ønsket å fokusere på, ut ifra de ulike tekstene til Ibsen. Ungdomsskoleelevene fikk anledning til å diskutere rundt de temaene som "TD" hadde valgt ut, allerede i forbindelse med forarbeidet.

Fortolkningen

Fortolkningen, nevner Kjørup, som det tredje analyseredskapet i forhold til litterære tekster, og dette forholder seg til hva handlingen i "Ibsen spa" kan bety for noe annet enn seg selv. Det er her det er fruktbart at ungdomsskoleelevene får anledning til å arbeide innenfor dramapedagogisk virksomhet. Det er i denne delen at elevene kan bruke sin egen erfaringsbakgrunn, og sin egen forståelseshorisont i møte med forestillingen, og i møte med Ibsens dramatikk. Det er her elevene kan fungere som deltagere i det de har vært vitne til på scenen. Ungdomsskoleelevene fikk muligheten til å identifisere seg med rollefigurene, gjennom deres arbeid med dramapedagogiske metoder, slik at de selv fikk "kjenne på kroppen" hvordan det var å være i en rollefigurs situasjon. Det er i denne prosessen at dramapedagogikkens læringspotensial ligger. Det er i samspillet mellom de bakgrunnskunnskapene som ungdomselevene har fått i forbindelse med forestillingen "Ibsen spa", og i elevenes egne refleksjoner, følelser og erfaringer, at dramapedagogikkens funksjon ligger. I samspillet mellom det affektive og det kognitive. I denne analysen ligger det en mulighet for at det kan skje en forandring i elevenes innsikt. Den objektive og den subjektive innsikten som Bolton tar for seg, kan beskrive den prosessen som ungdomsskoleelevene gjennomgikk i denne analysedelen. Elevene tar med seg bakgrunnskunnskaper og subjektive erfaringer, i møte med det objektive. Og det er i denne prosessen at forandring i innsikt, kan finne sted, der elevenes subjektive erfaringer blir virkeliggjort, gjennom en nærmere analyse av et objekt.

Boltons type B, som beskriver den dramatiske leken, kan sees i sammenheng med det Kjørup definerer som fortolkningsredskapet, i forhold til en litterær tekst. I den dramatiske leken, står

elevene friere i forhold til teksten, og spillet utføres spontant. Fortolkningen hos Kjørup, og det Bolton mener med en dramatisk leken, er interessant å se i sammenheng med ungdomsskoleelevenes dramapedagogiske prosess, og "TD" sin prosess i forbindelse med arbeidet frem mot forestillingen "Ibsen spa". I etterarbeidet fikk elevene muligheten til å identifisere seg med Ibsens stykker, både i forhold til handling, og ved å identifisere seg med ulike rollefigurer, og det er i dette tilfellet at elevene står fritt i forhold til hvordan de velger å tolke Ibsens tekster.

Vi kan si at "TD" også benyttet seg av Kjørups fortolkningsmåte i sin arbeidsprosess frem i mot den ferdige forestillingen. For å kunne produsere et nytt teaterstykke, som skulle beskrive flere av Ibsens stykker, måtte dramaelevene bruke mye tid på å tolke Ibsens tekster, for å kunne komme frem til et resultat, som i dette tilfellet ble "Ibsen spa". Fortolkningen åpner opp for at det subjektive (den som tolker) møter det objektive (Ibsens dramatiske tekster), og det er i denne prosessen at det kan oppstå noe nytt. "TD" sin forestilling, er et resultat av en *research* rundt Ibsens dramatikk. "Ibsen spa" var en "modernisert" utgave av Ibsens stykke *En folkefiende*, der også andre stykker og rollefigurer fra Ibsens litterære univers ble presentert. I den forbindelse kan vi si at "TD" har benyttet seg av det som Kjørup definerer som fortolkningen i forhold til en litterær tekst. Vi kan konkludere med at både "TD", og ungdomsskoleelevene har gjennomgått en læringsprosess, i sitt arbeid med Ibsens tekster.

Som Tove Ilsaas påpeker, i sin artikkel "Henrik Ibsen- Still Alive and kicking"(se s.53-54), har dramaelevene, på lik linje med ungdomsskoleelevene, gått gjennom en læringsprosess. I begge tilfellene var det Ibsens tekster som var utgangspunktet for elevenes utforskning. I denne artikkelen, beskriver Ilsaas "Ibsenstafetten", som en god læringsopplevelse, der deltagerne gjennomgår en estetisk prosess i forbindelse med Ibsens dramatikk. Ilsaas mener at unge mennesker trenger denne formen for kunnskap, og at litterære tekster inneholder en moral, og intellektuelle utfordringer, og disse er det viktig at de unge får kjennskap til, nettopp gjennom en estetisk prosess. Samtidig med at elevene har skaffet seg innsikt, har de også fått mulighet til å anvende sin egen kollektive forståelse og tolkning av Ibsens tekster. "Ibsenstafetten" går ut på at unge mennesker, med utgangspunkt i Ibsens tekster, skal skape et eget produkt, der Ibsens dramatikk blir transformert inn i deres egen tid. I denne transformeringsprosessen, kan de unge også lære noe om seg selv som mennesker. Samtidig med at de har tilegnet kunnskaper om Ibsens dramatikk, kan dette også ha resultert i at deltagerne har lært noe om seg selv. Selv om hensikten med "Ibsenstafetten" er å skape et

produkt, er det i prosessen frem mot produktet, at læringen skjer. Eivind Elias Johansen påpeker i intervjuet³⁰, at han mener at prosessen har vært veldig spennende, nettopp fordi at de selv ("TD") skjønnte gjennom en nærmere undersøkelse av Ibsens dramatikk, at Ibsen ikke var en "vanlig" dramatiker, og at de gjennom å gjøre han "moderne", gjorde det lettere for ungdomsskoleelevene å forstå hans tekster.

Vi kan konkludere med at "TD" sitt pedagogiske læringsopplegg gav ungdomsskoleelevene en estetisk læringsprosess, som var med på å lære elevene om Ibsens dramatikk, samtidig med at elevene måtte ta stilling til situasjoner og konflikter, som kan ha resultert i at de også har lært noe om seg selv som mennesker. I dette tilfellet var det ikke bare ungdomsskoleelevene som gjennomgikk en læringsprosess. "TD" gikk i gjennom den samme prosessen i den tiden da de produserte forestillingen "Ibsen spa". For å kunne lage en forestilling som skulle beskrive Ibsens tematikk og problemstillinger, måtte også denne gruppen bruke Ibsens tekster som utgangspunkt i skapelsesprosessen. Derfor kan vi si at både ungdomsskoleelevene, og "TD", gjennomgikk en læringsprosess, der de måtte ta i bruk både de følelsesmessige, og de intellektuelle sidene av seg selv. I begge tilfellene kan vi si at læringsprosessen, samtidig med at den har utviklet dem (dramaelevene og ungdomsskoleelevene) kunnskapsmessig, også har vært med på å utvikle dem på et personlig plan.

5.4 Estetisk erfaring kontra skoleplanen

Selv om oppgaven min har gått ut på å begrunne hvorfor dramapedagogisk virksomhet kan fungere godt i elevenes undervisning, og hva som skjer i en estetisk læringsprosess, var det likevel relevant å se nærmere på hvordan det estetiske feltet, forholder seg til dagens læreplaner. Gjennom en nærmere undersøkelse av reform 97 og kunnskapsløftet 2006 (se punkt 3.2), har det kommet frem, at den estetiske dimensjonen i skolereformene, står sterkere nå enn den har gjort tidligere. Den generelle delen av læreplanene redegjør for et eget punkt om det skapende menneske, der det fremste målet er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse, opplevelse, utfoldelse og deltagelse. Elevenes skapelsesevner, deltagelse og aktivitet får en større relevans i undervisningen. Bindeleddet (se punkt 3.3) mellom den generelle delen av læreplanene, og læreplanene for de enkelte fag i begge reformene, opptrer forskjellig i den grad at kunnskapsløftet bygger mer og mer på ferdighetsmål som elevene

³⁰ Vedlegg 1

skal utvikle i løpet av skoletiden. Under Broen i reform 97, ble det fremmet forslag til arbeidsmåter som kunne brukes innenfor ulike fagområder. I dette tilfellet er drama som metode blitt presentert som en læringsform som kan benyttes i flere fag. I Læringsplakaten, som gjelder for kunnskapsløftet, legges det mer vekt på ferdigheter som skal utvikles hos elevene, og mindre vekt på hvordan disse ferdighetene skal oppnås. Alt i alt kan vi si at i reform 97, står læreplanene for de enkelte fag i større grad i sammenheng med den generelle delen av læreplanen, enn det gjør i kunnskapsløftet.

I den generelle delen av læreplanen (se punkt 3.2), under punktet som tar for seg det skapende mennesket, er det et krav at elevene gjennom skoletiden, skal oppleve gleden i forbindelse med kunstneriske uttrykk, og at de selv skal ha muligheten til å utforske og utfolde egne skapende krefter. Elevene må bli møtt på deres egne premisser, og derfor er det viktig at lærestoffet kan forbindes med elevenes egne erfaringer og interesser. Dette kan sees parallelt med det Dewey mener (se punkt 2.4) når han snakker om at det må være en sammenheng mellom det elevene lærer og undervisningens prosesser, der elevenes verden må involveres i det som læres. Selvrealisering blir derfor minst like viktig som tilegning av kunnskap og informasjon. Læringen må, i følge Dewey, foregå på et aktivt plan.

Kunnskapsløftet 2006, er en reform som legger mer vekt på kunnskap, enn de tidligere reformene har lagt vekt på. Jeg mener ikke at reformene før kunnskapsløftet ikke har vektlagt elevenes kunnskapsområder, men at denne reformen vil resultere i at dramapedagogisk virksomhet, og elevenes skapende krefter, vil bli mindre vektlagt nå, enn tidligere. Jeg tror at reform 97, var en reform som åpnet opp for at spill og dramatisk virksomhet i forhold til et lærestoff, egnet seg bedre enn det vil komme til å gjøre i kunnskapsløftet. Konsekvensen av kunnskapsløftet, tror jeg, vil være at lærerne får mindre tid til å kunne ta hensyn til hver enkelt elev, og mindre tid til å kunne benytte seg av dramapedagogiske metoder i forhold til elevenes lærestoff.

”Den kulturelle skolesekken”(se punkt 3.4) som er en kulturpolitisk satsing, kan fungere som et hjelpemiddel til de lærerne som ønsker å gi elevene estetiske opplevelser og utfordringer, slik som for eksempel ungdomsskolene i Skedsmo kommune hadde benyttet seg av ”TD” sitt pedagogiske undervisningsprogram. I dette tilfellet fikk elevene ved siden av å se en forestilling, også muligheten til å være aktivt med i en læringsprosess i forbindelse med Ibsens dramatikk.

Gjennom teori og diskusjon i oppgaven, har jeg kommet frem til at dramapedagogisk virksomhet kan være en effektiv måte å la elevene lære på. Jeg kan dessverre ikke endre på skolereformene, men jeg kan begrunne hvorfor drama som et pedagogisk hjelpemiddel egner seg godt i elevenes undervisning. Som jeg har vært inne på tidligere, så skjer det et samspill mellom elevenes følelser og intellekt i forbindelse med dramapedagogisk virksomhet. I den foregående diskusjonen, der jeg beskrev ”TD” sitt dramapedagogiske undervisningsopplegg, kom jeg frem til at forarbeidet, selv om det ikke dreide seg om et dramatisk spill, også var en effektiv måte å aktivisere elevene på.

5.5 Oppsummering

I forbindelse med ”TD” sitt læringsopplegg, har ungdomsskoleelevene vært gjennom en estetisk læringsprosess. Denne prosessen har bestått av et forarbeid, en forestilling, og et etterarbeid. I forbindelse med forarbeidet, fikk elevene mulighet til å reflektere over temaer og problemstillinger som var hentet fra Ibsens dramatikk, uten at de selv var klar over at det var hans stykker tematikken var hentet fra. Gjennom forestillingen ”Ibsen spa”, fikk ungdomsskoleelevene oppleve en forestilling som var basert på tema hentet fra Ibsens dramatikk. ”Ibsen spa” var en sammensmeltning av Ibsens dramatiske tekster i en ”modernisert” utgave. I etterarbeidet fikk elevene muligheten til å oppleve Ibsens dramatikk, gjennom dramapedagogiske metoder. Forarbeidet var en måte å sette elevene inn i denne estetiske prosessen på, hvor de selv kunne reflektere over situasjoner, som ligner på de konfliktene som utspiller seg i Ibsens tekster. I denne læringsprosessen kan vi si at ungdomsskoleelevenes objektive innsikt er blitt utfordret gjennom sanseinntrykk, erfaringer og refleksjoner, hvis vi skal bruke Boltons begrep. Elevenes forhåndskunnskaper (deres kjennskap til Ibsen fra før, forarbeidet og forestillingen) ble i forbindelse med etterarbeidet, virkeliggjort gjennom elevenes arbeid med dramapedagogiske metoder. ”TD” hadde valgt å legge fokus på de ulike temaene hentet fra Ibsens forfatterskap, og det var disse temaene som var relevante i forarbeidet, forestillingen ”Ibsen spa”, og i etterarbeidet. Når jeg nå har anvendt den estetiske og den dramapedagogiske teorien på et empirisk eksempel, har jeg sett at dramapedagogisk virksomhet egner seg godt i møte med Ibsens dramatikk. Ungdomsskoleelevene fikk muligheten til å opparbeide seg mer kunnskap om Ibsen og hans dramatikk, samtidig som denne læringsprosessen kan ha vært med på å utvikle elevene, også på det personlige plan.

Det var interessant å se Kjørups tre analysedeler av en litterær tekst, i forhold til hvordan ungdomsskoleelevene og ”TD” møtte Ibsens tekster. I en gjennomgang av disse tre ”analyseverktøyene” kom jeg frem til at ”TD” også var gjennom en lignende prosess som ungdomsskoleelevene, i forbindelse med deres arbeid fra ide til forestilling, fra Ibsens tekster og frem mot det ferdige produktet.

I forhold til læreplanene, kan vi se at den estetske dimensjonen står sterkt i den generelle delen av læreplanene, men at bindeleddene mellom den generelle delen og læreplanene for de enkelte fagområdene, ikke helt holder mål. Jeg mener dette er fordi elevenes egenaktivitet vektlegges mindre i dagens kunnskapsløfte, enn det ble gjort i reform 97. I reform 97 ble det fremmet forslag til arbeidsmetoder som lærerne kunne bruke i undervisningen, og deriblant var drama som metode presentert. ”Den kulturelle skolesekken” er et godt tiltak fordi det gir de ulike skolene mulighet til å la elevene få oppleve kunst og kultur av ulik art. ”Den kulturelle skolesekken” kan være et alternativ til lærere som ønsker å gi elevene for eksempel et dramapedagogisk undervisningsprogram, men som ikke har kompetanse til å kunne gjøre dette selv.

6.0 Sluttord

Hvordan drama som et verktøy for læring kan fungere godt i undervisningssituasjonen i forhold til Henrik Ibsens dramatikk, både i forhold til hvordan elevene møter Ibsens stykker, og hvordan dette er med på å utvikle elevene både kunnskapsmessig og personlig, har vært diskutert i det foregående.

I denne oppgaven har jeg forsøkt å begrunne hvorfor drama kan fungere effektivt som et læringsverktøy i undervisningen. I kapittel to ble den estetiske teorien presentert, og den estetiske teorien er viktig i forståelsen av hvordan dramapedagogikken fungerer. Her valgte jeg å bruke Schiller, Kjørup og Dewey, som et grunnlag for å kunne beskrive hva som skjer i en dramapedagogisk læringsprosess. De tre nevnte teoretikerne tar for seg ulike aspekter i forbindelse med hvordan læring gjennom estetisk erfaring fungerer, og de er alle opptatt av å inkludere det følelsesmessige aspektet.

Kapittel tre handlet i hovedsak om dramapedagogisk virksomhet i skolen, og hvordan dramapedagogikken forholder seg til et lærestoff, som i denne forbindelsen var Ibsens dramatikk. Hvorfor det er viktig at elevene får anledning til å lære gjennom erfaring, og hva som gjør at lærestoffet kan nå inn til elevene på et mer personlig plan, ble begrunnet i denne delen. Det ble i denne forbindelsen også redegjort for læreplanene i dagens skole, uten at jeg gikk dypere inn i å undersøke i hvor stor grad drama faktisk brukes i dagens skole. Jeg valgte å se på hvordan den estetiske dimensjon er vektlagt i den generelle delen av læreplanene for reform 97, og kunnskapsløftet 2006.

I kapittel fire ble det gitt eksempler på hvordan dramapedagogisk virksomhet kan utføres i undervisningen, med vekt på Heathcote og Bolton sine teorier. Gjennom en nærmere undersøkelse av deres teorier, har vi sett at elevene både kan utvikle seg kunnskapsmessig og personlig, når de får anledning til å arbeide innenfor dramapedagogiske metoder i forbindelse med et lærestoff.

I kapittel fem ble de gjeldene teoriene forsøkt virkeliggjort gjennom et praktisk eksempel. I en nærmere analyse av "TD" sitt pedagogiske læringsopplegg, kom jeg frem til at elevene gjennom denne estetiske læringsprosessen, som omhandlet Ibsens tekster, fikk anledning til å utvikle sine kunnskaper. Elevene fikk mulighet til å utvikle seg kunnskapsmessig i forbindelse med Ibsens tekster, og gitt muligheten til å la dette påvirke dem etter nærmere refleksjoner på det mer personlige plan. Jeg har ikke hatt muligheten til å måle hva elevene kan ha følt i denne prosessen. Derimot kan jeg, gjennom min egen opplevelse av observasjonene og den diskusjonen jeg har foretatt, konkludere med at det har en virkning og utgjør en vesentlig forskjell.

I en dramapedagogisk prosess skjer det et samspill mellom det kognitive og det affektive, og det er dette samspillet som gjør dramapedagogisk virksomhet til en god læringsform. Når elevene får muligheten til å oppholde seg i en fiktiv verden, hvor de må ta stilling til ulike situasjoner som preger fiksjonen, må de bruke hele sitt læringsregister for å kunne ha mulighet til å reflektere over en problemstilling, eller en bestemt situasjon. For å kunne beskrive og begrunne hva som skjer i en slik læringsprosess, og for å forklare hvordan dette kan utføres i praksis, har jeg benyttet estetisk teori, og dramapedagogisk teori.

De tre hoveddelene som denne oppgaven er delt inn i, utfyller hverandre fordi alle delene forholder seg til dramapedagogisk virksomhet, men vektlegger og forklarer de ulike aspektene ved dette. I en gjennomgang av den estetiske teorien har jeg gjort rede for *hvorfor* læring gjennom erfaring kan fungere på en virkningsfull måte, og *hva* som skjer i en læringsprosess der elevene benytter både sine intellektuelle og følelsesmessige sider i møte med lærestoffet. I del to av oppgaven forholdt jeg meg til dramapedagogikkens læringspotensial, altså *hvordan* dramapedagogisk virksomhet forholder seg til et lærestoff, og jeg har gitt en forklaring på *hva* som gjør at elevene lærer på et dypere plan når de får muligheten til å arbeide innenfor dramapedagogiske metoder. I del tre har jeg redegjort for *hvilke* metoder som kan benyttes, og *hvordan* de ulike dramapedagogiske metodene kan brukes i møte med et lærestoff.

Gjennom å anvende estetisk og dramapedagogisk teori på et empirisk eksempel, har jeg vist at dramapedagogisk virksomhet egner seg godt i elevenes undervisning. I forhold til hvordan Ibsens dramatikk blir formidlet i undervisningen, kan det være hensiktsmessig å la elevene arbeide innenfor dramapedagogisk virksomhet. Når elevene får anledning til å bruke dramapedagogiske metoder i forbindelse med Ibsen tekster, har de mulighet til å utvikle seg både kunnskapsmessig, og på et personlig plan. Dette kan begrunnes ut i fra det faktum at når elevene får anledning til å skape en fiksjon i forbindelse med Ibsens dramatiske tekster, der de identifiserer seg med en rollefigur, må elevene ta stilling til denne situasjonen som om det var dem selv som var i den. Heathcote påpeker at når elevene får mulighet til å "trå i en annens sko", og å ta opp en annens situasjon og gjøre den til sin egen, kan elevene ved siden av at de lærer om Ibsens tekster, også lære noe om hvordan de skal hankses med utfordringer de møter i sitt eget levde liv. Derfor vil jeg konkludere med at den dramapedagogiske virksomhet kan og vil være med på å utvikle elevene både kunnskapsmessig og personlig.

"TD" sitt dramapedagogiske undervisningsprogram, som ble gjennomført i ungdomsskolen, var en sammenhengende læringsprosess, der dramagruppen hadde valgt å vektlegge Ibsens temaer, i form av et forarbeid, en forestilling, og et etterarbeid. Gjennom denne prosessen var det ikke bare kunnskaper om Ibsen og hans forfatterskap som ble forsterket hos hver enkelt elev, men prosessen kan også ha medført at flere av elevene gikk gjennom en forandring også på det personlige plan, og i ettertid vil møte sine utfordringer på en annen måte, eller med "andre øyne". Gjennom en undersøkelse av den estetiske - og den dramapedagogiske teorien, og ved å analysere hva som skjer i en dramapedagogisk læringsprosess, kan jeg konkludere med at elevene kan forandre både den kunnskapsmessige- og den utviklingsmessige siden av seg selv.

Vedlegg:

Vedlegg 1

Intervju av Eivind Elias Johansen

1. På hvilket grunnlag ble "Teater DUPLO" dannet?

- Teater DUPLO ble dannet på grunnlag av et prøveprosjekt dramaseksjonen ved skolen hadde lyst til å gjennomføre med DRAMA VK1 og VK2. Det var opp til oss å danne bedriften med en av våre lærere som veileder. Meningen var at bedriften skulle jobbe med teater, men vi visste ikke konkret hva vi ville jobbe med / mot. Idéen om å selge pedagogiske opplegg til ungdomsskoler kom etter at vi sammen med faglærerne i drama bestemte oss for å gjøre Ibsen-forestillingen til et mer omfattende prosjekt. Vi hadde skaffet oss masse bakgrunnsinformasjon om Ibsen og hans stykker, og meningen var å sy dette sammen til en helhetlig forestilling. Det var på grunnlag av dette vi fant ut at vi kunne bruke vår kompetanse til å spre Ibsens ord ut til ungdomsskolene, og samtidig tjene litt penger på det. Derav også navnet DUPLO: Drama Ungdommens Pedagogiske Lærings-Opplegg.

2. Er "Teater DUPLO" fortsatt i drift? Og er det fortsatt engasjement fra den klassen som gikk ut i 2006, eller er dette et prosjekt som videreføres av elever som kommer etter?

- Teater DUPLO ble i tråd med UE retningslinjer lagt ned etter ett års virksomhet i mai måned 2006. Ingen av elevene i min klasse fra videregående har gått videre med noe av bedriftens virksomhet, og såvidt jeg vet har ikke elevene i VG3 elevbedrift i år. Hva VG2 angår vet jeg heller ikke.

3. Var forestillingen "Ibsen Spa " utarbeidet i forbindelse med å lage en forestilling utifra en ide? (fra ide til forestilling). Var forestillingen laget spesielt for å presentere den på "Ibsenstafetten"?

- Ibsens Spa ble først til etter rundt 1 måneds research rundt Ibsen og hans stykker, og det var en lang vei fra idé til forestilling. Planen var å delta i Ibsenstafetten, men da elevbedriften ble grunnlagt la vi hovedfokuset på å selge forestillingen med tilhørende pedagogisk opplegg. Oppfordringen til å lage et stykke hvor Ibsens ord og karakterer fra hans stykker skulle veves inn i ett sammenhengende stykke med en Aristotelisk dramaturgi kom fra faglærer i Teaterproduksjon.

4. Hvorfor valgte dere å lage et pedagogisk undervisningsprogram for ungdomsskoleelever? Var det et bevisst valg?

- Jeg siterer pressemeldingen sendt ut til de ulike skolene i Skedsmo kommune:

" Målgruppen vår er elever på ungdomskolen og i videregående skole, samt andre aktuelle mottakergrupper. Vi mener at produktet/læringsopplegget vårt vil være en god og interessant måte å nærme seg Henrik Ibsens verker på (...)I tillegg til å være pensum i både grunnskole og videregående skole feirer vi Ibsenåret neste år, og i og med at vi har inntrykk av at mange unge dessverre oppfatter dramatikerens skuespill som tungt og kjedelig stoff har Teater DUPLO UB laget denne forestillingen i håp om å engasjere og inspirere."

Valget var tatt på grunnlag av bedriftens vedtak der vi stemte for å blant annet produsere pedagogiske læringsopplegg for ungdomsskolene.

5. Når dere utarbeidet for- og etterarbeidet, var det bare boken Lære skape leve som var utgangspunktet i forhold til kunnskap om, og valg av dramametoder?

- Vi brukte læreboken som utgangspunkt, men fikk mesteparten av informasjonen fra våre faglærere, samt at vi hadde en seminardag med Tove Ilsaas. Hun demonstrerte flere ulike metoder vi kunne bruke i etterarbeidet på skolene og det var disse vi tok utgangspunkt i.

6. Hvilke lærere medvirket i prosessen?

- Faglærere i Drama og Samfunn, Teaterkunnskap, Teaterproduksjon og Bevegelseforming. TP og BF var fagene som ble brukt til å forme selve stykket, mens Teaterkunnskap og Drama og Samfunn gav oss en mer teoretisk "input".

7. Hva tenker du om den tiden dere fikk til disposisjon på de ulike skolene til å gjennomføre etterarbeidet?

- Det var en veldig spennende tid, og ikke minst en god erfaring! Gruppen var utrolig samkjørte og lot aldri et problem være uløst. I et tilfelle bar vi kulissene fra Lillestrøm til Strømmen Bibliotek (godt over 2-3 km!) og først nå i ettertid kan jeg se hvor sikre vi var på at **"dette skal vi gjennomføre!"**. Vi fikk rikelig med tid til å forberede oss før gjennomkjøringen, men jeg kan også påpeke at det til tider kunne være litt for krevende for en avgangselev å måtte bruke såpass mye tid på ett prosjekt. Men vi gav oss aldri.

8. Visste dere på forhånd om de ungdomsselevene som medvirket i prosessen hadde noen dramabakgrunn fra før?(om lærerne har tatt i bruk dramapedagogiske metoder i deres undervisning fra før, slik at de har gjort seg kjent med det).

- Vi visste ikke noe om elevene hadde noen erfaring med drama som fag, men av personlig erfaring vet jeg at Skedsmo Kommune har et bredt tilbud av kultur i skolene sine, og at vi ville få et publikum som var "mer vant" med teater og drama.

9. Hvordan har tilbakemeldingene vært fra de forskjellige ungdomsskolene?

- Den har vært utelukkende positiv! Det meste av tilbakemeldingen fikk vi fra ansatte i Den Kulturelle Skolesekken, og vil ble til og med kontaktet av andre kommuner og skoler som gjerne ville ha oss til å spille "Ibsens Spa" og undervise ungdomsskoleelevene.

10. Hva har du selv lært av denne arbeidsprosessen? (både om Ibsens dramatikk og om møte med ungdomsskoleelevene).

- Jeg tror at det er viktig å få prøvd seg på en annen arbeidsmåte, og ikke den vanlige prosessen med et ferdig manus. Ibsens Spa gjorde at vi fikk trening i å jobbe med dramaturgi, skrive manus etc. og til tider var dette et større problem enn selve karakterarbeidet. Jeg mener at dette var et viktig prosjekt fordi det har gitt mer erfaring på flere områder enn bare det å spille. Jeg siterer meg selv i årsrapporten fra Teater DUPLO: *"I tillegg har alle bedriftens medlemmer vært aktive på produksjonsfronten med arbeidsoppgavene lys, lyd, kostyme, scenografi, PR og inspisient- godt ledet av produksjonsansvarlig (som for øvrig også har vært bedriftens økonomiansvarlig). Det har dermed vært mulighet for å jobbe både som skuespiller, scenearbeider, produsent, manusforfatter og medlem i bedriften på én og samme gang."*

Jeg mener at møtet med ungdom med Ibsen som møtepunkt har vært utrolig spennende, både fordi vi etter bare få dager med lesing av Ibsens verker skjønnte at dette ikke er en "vanlig" dramatiker. Å få kunne gjøre Ibsen moderne og vise hans ord foran ungdom og deretter si at alt var i tråd med hans verker er en flott opplevelse, særlig når en ser at elevene skjønner litt hva Ibsen dreier seg om.

Vedlegg 2

Beskrivelse av handlingen i forestillingen "Ibsen Spa".

Medvirkende i stykket:

Rita Allmers (fra Henrik Ibsens teaterstykke *Lille Eyolf*), **Lille Asta** (*Lille Eyolf*), **Rottejomfruen** (*Lille Eyolf*), **Fru Solnes** (*Byggmester Solnes*), **Wangel Stockmann** (*En folkefiende* og *Fruen fra havet*), **Katrine Stockmann** (*En folkefiende*), **Regine Stockmann** (*Gjengangere* og *En folkefiende*), **Ellida Stockmann** (*En folkefiende* og *Fruen fra havet*), **Den fremmede** (*Fruen fra havet*), **Nora Helmer** (*Et dukkehjem*), **Hedda Gabler** (*Hedda Gabler*), **Arnold Rubek** (*Når de døde våkner*), **Maja Rubek** (*Når de døde våkner*), **Irene** (*Når de døde våkner*), **Gina Ekdahl** (*Villanden*) og **Rebecka Werle** (*Villanden* og *Rosmersholm*).

Handlingen foregår på et moderne spa i år 2006.

1.akt. Stykket starter med en presentasjon av rollefigurene. Alle kommer inn på scenen en etter en med holdninger som beskriver karakterene. Alle går ut igjen, utenom Rita Allmers og hennes datter Lille Asta. Det foregår en samtale mellom Rita og lille Asta som viser oss tilskuere hvor overbeskyttende moren er ovenfor datteren. Wangel Stockmann avbryter samtalen for å fortelle Rita at det er noe galt med klimaanlegget på spaet. Han mener at det må fikses umiddelbart. I bakgrunnen lusker Rottejomfruen rundt på scenen.

2.akt. Foregår i resepsjonen. Regine Stockmann står bak disken i en kort trang kjole med et bredt smil om munnen. Den fremmede ankommer spaet og tar kontakt med Regine. I samme øyeblikk dukker Regines far (Wangel Stockmann) opp. Han ser at Regine flørter med den fremmede og blir sint. Han forteller Regine at det er opp til henne selv å velge hva hun ønsker å gjøre med livet sitt, siden faren alltid har vært den som har tatt valgene for henne. Faren driver med ulovlige kosmetiske inngrep på datteren som ingen andre vet noe om.

3.akt. Her foregår det en samtale mellom Hedda Gabler og Nora Helmer. Hedda fikser neglene sine hos Nora. De diskuterer rundt om Heddas misnøye med sitt ekteskap og om Nora sitt "fantastiske" ekteskap.

4.akt. Katrine Stockmann møter Rottejomfruen. Rottejomfruen spør henne om veien ut.

5.akt. Fru Solnes undersøker klimaanlegget og får øye på lille Asta som sitter på gulvet og leker med en dukke. Fru Solnes benytter muligheten til å stille henne noen spørsmål siden moren ikke er tilstede. Rita Allmers kommer inn og avbryter samtalen. Rita er redd for at lille Asta skal fortelle noe til fru Solnes.

6.akt. Her foregår det en dialog mellom Regine og fru Solnes. Det kommer frem i samtalen at fru Solnes har mistet to barn i sin levetid. Bak i scenebildet legger den fremmede oppå Maja Rubek på en massasjebenk. Wangel Stockmann oppdager dem da han tilfeldigvis går forbi.

7.akt. Fem av rollefigurene kommer dansende inn på scenen og vi hører musikk i bakgrunnen. Akten var laget som et pauseinnslag for å føre tilskuerne inn i handlingen. Her kommer det frem at det er påvist legionella på spaet og at Regine ikke er Katrine Stockmanns barn, fordi den biologiske moren er Gina Ekdahl(vaskekona på spaet).

8.akt. Lille Asta blir angrepet av Rottejomfruen. De finner henne druknet i bassenget på spaet. I denne scenen ble det brukt overhead på bakveggen som viste et bilde av et basseng med en flytende dukke i for å vise oss tilskuere hva som hadde hendt. Alle rollefigurene er på scenen utenom fru Solnes som kommer inn litt senere.

9.akt. Siste akt. Rita Allmers sitter alene på scenen og Hedda Gabler kommer inn. De andre karakterene kommer inn for å trøste Rita. Hedda Gabler visker henne forsiktig i øret; ”nå har du endelig fått det som du ville. Nå som lille Asta er død kan du konsentrere deg om arbeidet som administrerende direktør”. Hedda Gabler avslutter stykket med en siste replikk; ”så går toget videre...”.

Pressemelding

Teater DUPLO UB presenterer forestillingen "Ibsens Spa"

- Fred, harmoni og velvære

Teater DUPLO UB er en ungdomsbedrift bestående av 16 elever fra VKII drama ved Lillestrøm Videregående skole. "DUPLO" står for "**DramaUngdommens Pedagogiske LæringsOpplegg**", og bedriftens virksomhet består i å produsere og selge pedagogiske læringsopplegg, forestillinger og tjenester til ungdomskoler, videregående skoler, og barnehager samt andre institusjoner og bedrifter. Både som kunst- og kulturfag, underholdning, og som kreativ og nytenkende læremåte. Vi er den første ungdomsbedriften i Akershus som kan tilby denne type produkter og tjenester.

Det nærmer seg Ibsenåret, og i den anledning ønsker bedriften å tilby forestillingen "Ibsens Spa":

Ibsens Spa er en velværeklinikk drevet av familien Stockmann, med herr Stockmanns søster Rita Allmers som administrerende direktør. Andre ansatte er **Wangel Stockmann, Katrine Stockmann, fru Solnæss, Maja Rubek, Nora Helmer**, med fler. Vi møter dem i løpet av arbeidsdagen på spaet, der de jobber for å gi kundene et så godt og avslappende avbrekk fra hverdagen som mulig. Men ikke alt er som det skal på være bak Ibsens Spas lukkede dører. Noen sitter på en forferdelig hemmelighet som kan skade alle der. Fortidens skygger lurar mellom ansiktsmaskene og treningsapparatene, og flere av kundene og de ansatte kan vente seg en overraskelse.

Teater DUPLO UB tilbyr nå "Ibsens Spa" eventuelt sammen med et dramapedagogisk læringsopplegg til ungdom- og videregående skoler, samt andre institusjoner som kan ha glede av det. Handlingen er trukket ut fra diverse Ibsenstykker, klippet og limt litt i, og satt sammen på en helt ny, men allikevel gjenkjennelig måte. **Vi håper dette vil fungere som en lærerik, interessant og engasjerende måte å nærme seg Henrik Ibsens verker på.**

Med vennlig hilsen

Sofia Knudsen Estifanos,

Markeds- og salgsansvarlig i Teater DUPLO UB

For kontakt:

teaterduplo@hotmail.com

eller tlf: 901 56 846

VELKOMMEN TIL FORESTILLINGEN IBSENS SPA

Forestillingen og forarbeid/etterarbeid knyttet til den, er utarbeidet av Teater DUPLO UB, VKII Drama på Lillestrøm videregående skole.

Hva er frihet? Når er man fri? Kan man være fri på bekostning av andre? Er frihet det samme for meg som for deg? Dette er noen av spørsmålene Teater DUPLO UB stiller i forestillingen "Ibsens Spa".

Vi har tatt utgangspunkt i flere av Henrik Ibsens stykker, både kjente og ukjente, funnet interessante handlinger og temaer, blandet det sammen, og linket det hele opp til vår egen moderne tid. Til tross for dype og alvorlige temaer og problemer har stykket fått en form som passer og forhåpentligvis interesserer også. den yngre garde Det er ikke så lenge vi selv satt bak pulten i tiende klasse, og mener dette er en inspirerende og engasjerende måte å nærme seg Henrik Ibsens udødelige verker på.

De skuespillene vi har latt oss inspirere av er:

"Brand" (1865), "Et dukkehjem" (1879) "En folkefiende" (1882) "Vildanden" (1884), "Hedda Gabler" (1890), "Når vi døde vågner" (1899), "Lille Eyolf" (1894), "Byggmester Solnes" (1892), "Fruen fra havet" (1888), og "Gengangere" (1881).

- **Forestillingen** tilbys i **uke 4, 5 og 6**. Vi kommer tilbake til nøyaktig dato senere. Ta kontakt med Teater Duplo, eller DKS v/Kirsten Arnesen, Skedsmo kommune
- **Forarbeid:**

Vi mener det er viktig å forberede elevene på forestillingen. Ikke for at de skal lese og kunne så mye om de enkelte stykkene vi bygger på, men for at de skal ha noe bakgrunn til å gjenkjenne temaer som i vår forestilling får en litt annen vri enn de hadde for 100 år siden. Tematikken skal være gjenkjennbar fra Ibsens originaltanker og tekster til vår forestilling. Vi håper også at forarbeidet skal vekke nysjerrighet på hvordan vi har valgt å presentere vår forståelse av noen Ibsenstykker, -personer og -temaer. Vi har valgt å knytte forarbeidet til 3 av de skuespillene vi har tatt utgangspunkt i. Så legger vi ved det nye "slektstreet" i Ibsens persongalleri fra 2006, og litt om hver karakter publikum møter i *Ibsens Spa*.
- **Etterarbeid:**

Når skolene har sett forestillingen, vil teater DUPLOs skuespillere komme til de enkelte skolene og ha et etterarbeid i klassene. Vi deler oss da i grupper på tre som kan lede arbeidet i en klasse. Etterarbeidet vil gjøres innenfor 2 skoletimer. Dersom en skole har flere klasser på samme trinn, vil vi drøfte med den enkelte skole hvordan man løser den situasjonen.

LIVSLØGN TIL GLEDE ELLER BESVÆR?

- Et forarbeid til Henrik Ibsens "En folkefiende"

Vedlagt ligger følgende:

Tekstutdrag fra "En folkefiende" / "Ibsens Spa" der rollefigurenes navn bevisst er utelatt

Til læreren

Dette forarbeidet tar opp temaet livsløgn – en sentral tematikk i flere av Ibsens stykker, deriblant "En folkefiende". Følgende opplegg har som mål å få elevene til å reflektere over personlig frihet: Kan man være fri når man vet om ting som foregår bak livets lukkede dører? Er det greit å leve på en livsløgn? Eller å la andre gjøre det? Eller er det kanskje ikke greit å vite at andre lyver om noe, og du selv ikke sier i fra? Disse tankene er sentrale både i Ibsens "En Folkefiende" og vårt "Ibsens spa", og derfor vil vi at elevene skal ta opp temaet på forhånd.

Læreren bes om ikke å fortelle elevene på forhånd at det hele dreier seg om "En Folkefiende", fordi vi ønsker at elevene først skal engasjere seg og deretter forstå at dette er Ibsens dramatik. Vi tror at det er bedre å fortelle det i etterkant fordi problematikken kan kanskje angå elevene mer, dersom det er selve innholdet i diskusjonen som er viktig – ikke absolutt det at det kommer fra Ibsens skuespill.

Vi har laget to forarbeid fra En Folkefiende:

- 1) En gruppediskusjon på et bestemt tema, inspirert av en kort innledning fra læreren
- 2) Vi har klippet og limt i en samtale mellom Peter Stockmann og Wangel Stockmann, "En Folkefiende". Litt er og tatt fra Ibsens Spa (Jeg forbyr deg det, jeg er din sjef.... Pappa, det her skal du ikke tåle)

I oppgave 2 må faglærer på forhånd kopiere og klippe opp det vedlagte utdraget med 6 replikker fra "En Folkefiende" i "puslespillbrikker". De seks replikkene skal være på forskjellige lapper. Lappene legges i konvolutter. En konvolutt per gruppe.

Tid til første gruppearbeid 10-15 minutter?

Tid til andre forarbeid: 20-30 minutter?

Dette skjer o forarbeid 1:

1) Elevene plasseres på forhånd i grupper på 3-4. De får utdelt et lite ark hver, med beskjed om at det skal ligge opp-ned på pulten inntil læreren sier de kan snu det. På arket står det skrevet det som står i kursiv nedenfor. (Når vi velger å la elevene få det nedskrevet, er det fordi læreren skal slippe spørsmål av typen: Hva var det vi egentlig skulle diskutere...?)

2) Faglærer formidler følgende historie:

Tomas Stockmann er en 40 år gammel, enslig trebarnsfar. Han jobber som lege på et sykehus og kona er død. En dag får Tomas vite at han lider av en arvelig sykdom som gjør at han bare har et halvt år igjen å leve.

3) Elevene snur arkene sine og diskuterer følgende:

Skal han fortelle de 3 små barna om sykdommen og at pappa kommer til å dø? Eller skal han la dem leve i uvitenhet – lykkelig uvitenhet? Har barna rett til å vite hva som skjer? Pliker Tomas Stockmann å fortelle sannheten? Hva hadde du gjort og hvorfor?

La diskusjon pågå i 10-15 minutter.

Oppsummering i plenum etterpå.

Forarbeid 2:

1) Gruppene, gjerne de samme, får utdelt en konvolutt hver med et "puslespill" i. Elevenes oppgave er å forsøke å sette sammen puslespillbitene til en sammenhengende scene, slik at replikkene danner en samtale med mening i.

Til slutt, når hver gruppe har lagt et puslespill, og dermed funnet en løsning de er fornøyd med, leser en eller flere grupper opp sin variant.

2) Diskusjon i gruppene: *Hva mener elevene om teksten? Er det riktig at person A vil nekte B å fortelle allmenheten (andre menesker) om det han vet? Hva slags dilemma kan det dreie seg om? Hva kan utfallene bli?*

3) Når elevene har fått samtalt litt i grupper om ovenstående spørsmål, forklarer lærer at begge oppgavene er laget med utgangspunkt i et Ibsenstykke.

Læreren kan for eksempel forklare hva diskusjonen mellom A og B egentlig dreier seg om, og si noe slikt som: "Krangelen mellom person A og B er tatt ut av "En folkefiende". Person A er byfogd, person B er Thomas Stockmann, og person C er Thomas' datter. Stockmann har funnet ut at vannet i byen han bor i er kolerainfisert, og vil gå ut til innbyggerne med opplysningen. Problemet er at byen er et populært badested, og dersom nyheten om det infiserte vannet kommer ut, vil byen miste sin viktigste inntektskilde".

Diskusjon 1

Hvordan stiller elevene seg til saken nå? Bør Thomas få gå ut med opplysningene, eller har byfogden rett? Er det riktig å bare vente til noen blir syke og dør?

Diskusjon 2: Tilbake til første oppgave, også hentet fra "En folkefiende".

Mener elevene at dette er en problemstilling som angår dem eller vurderer de det som annerledes nå når de vet det kommer fra et Ibsenstykke? Opplever de at tematikken er viktig også for unge i dag når det gjelder forholdet mellom sannhet/ærlighet eller løgn/fortielse mellom forldre/unge? Kan de kjenne seg igjen i noen av problemene?

VEDLEGG:

TEKSTUTDRAG FRA "EN FOLKEFIENDE"

A: Å, allmennheten behøver ingen nye tanker. Allmennheten er best tjent med de gamle, gode, anerkjente tanker den allerede har.

B: Og det sier du sånn rett ut!

A: Det forventes at du ved nye undersøkelser kommer fram til det resultat at saken ikke på langt er så farlig eller betenkelig som du i begynnelsen trodde.

B: Nei, jeg vil ha frihet til å uttale meg om alle mulige saker i hele verden!

A: Jeg forbyr deg det, jeg er din sjef, og når jeg forbyr deg noe skal du lystre.

C: Pappa, det her skal du ikke tåle.

TAR MAN LIVSLØGNEN FRA ET GJENNOMSNITTMENNESKE...

- En introduksjon til Henrik Ibsens "Vildanden"

Vedlagt ligger følgende:

Et etisk dilemma, som skal ligge til grunn for diskusjon i klassen.

Til læreren:

Henrik Ibsens "Vildanden" har gitt oss et av norsk litteraturhistories mest kjente sitater: "Tar man livsløgnen fra et gjennomsnittsmenneske, tar man gleden fra det med det samme." Og det er nettopp dette følgende forarbeide skal ta opp.

Dette skjer:

1)Elevene deles opp i grupper med 3-4 i hver. De får utdelt hver sin kopi av vedlagte tekst: "Skal,skal ikke"

2) Læreren leser opp teksten om trekantforholdet mellom Lise, Arne og Gunnar.

Diskusjon:

Elevene diskuterer seg imellom: *Hva er riktig å gjøre? Skal man blande seg i det hele tatt?Er dette strengt tatt din sak?Er det slik at sannheten må frem for enhver pris? Finnes det andre alternativer til handling enn å gå rett til Arne?Hva ville du ha ønsket skulle skje dersom du var Arne?Eller Lise?*

3)Oppsummering i plenum.

4)Læreren informerer om at problemet kan linkes opp til "Vildanden", og forklarer stykkets konflikt for klassen:

Gina er gift med Hjalmar Ekdahl. De to har et barn; Hedvig. Men Hedvig er ikke Hjalmars virkelige datter, og dette vet Gregers Werle, sønnen til ham som er barnets egentlige far.Han gir seg selv oppgaven med å sørge for at sannheten kommer frem, at

Hjalmar skal få vite hvordan det egentlig er fatt. Gregers mener dette bør komme frem for enhver pris.

Elevene diskuterer: *Kan dette relateres til den første historien på noen måte? Hvordan? Hva ville du gjort dersom du selv var Gregers? Tenk på konsekvensene: Hjalmar elsker Hedvig, og er lykkelig uvitende. Hva kan følgene av avsløringen bli?*

SKAL, SKAL IKKE..?

Lise og Arne er et vennepar av deg. Du har kjent dem begge omtrent like lenge, og setter like mye pris på den enkeltes vennskap. En dag oppdager du at Lise har et forhold til Gunnar; en av dine bekjente. Du vet at Arne sannsynligvis vil gå fra Lise dersom han får vite om det. De har vært et par lenge, og gått igjennom mye sammen. Det vil også få følger for venneflokket, som du er sikker på vil bli splittet fordi alle er felles venner av Arne og Lise og nå får de et problem i forhold til Lise: Skal de være lojale mot Lise eller ærlige mot Arne?

SELYMORD UNDER DEBATT

- En introduksjon til Henrik Ibsens "Hedda Gabler"

Vedlagt ligger følgende:

Et tekstutdrag fra "Hedda Gabler"

En fiktiv avisnotis angående temaet selvmord.

Til læreren

Dette opplegget er ment å være en innledning til debatt omkring temaet selvmord – noe som er sentralt i "Hedda Gabler" og som dessverre er aktuelt i dagens samfunn mer enn noen gang.

Avisartikkelen er fiktiv, og er ment som en moderne link til det som skjer med Hedda Gabler. Hedda er rik, omgjengelig, vakker, tilsynelatende lykkelig. Allikevel finner hun til slutt ikke livet verdt å leve. Hvorfor? (skulle det ha seg slik at noen i klassen har opplevd å miste noen på denne måten, er det opp til lærer å vurdere "forhåndsregler." Kanskje snakke med vedkommende først, f. eks?)

Tekstutdraget er hentet fra starten på akt II, og forteller om hvor utrolig mye Hedda kjeder seg i ekteskapet sitt med Jørgen Tesman. Hun har vært på et halvt års bryllupsreise, og alt herr Tesman har gjort er å forske på historiske skrifter. Assessor Brack er Heddas gode venn og fortrolige, og det er i en samtale mellom de to at det hele kommer frem.

Dette skjer:

- 1) Læreren leser notisen fra avisen høyt på en måte som gjør at det fanger elevens interesse og anslår en alvorlig stemning.
- 2) Læreren starter diskusjon ved å komme med følgende spørsmål til klassen:

Er det feigt å ta sitt eget liv?

Sett av en 15-20 minutter til debatt.

3)Læreren avslutter debatten, og sier: ”Notisen dere nettopp leste er tilsynelatende det som skjedde med Hedda Gabler i stykket med samme navn.”

4)Klassen leser tekstutdraget fra ”Hedda Gabler” (*fordel gjerne roller, og la en elev spille Hedda, og en assessor Brack.*)

Når lesingen er over, kan klassen gjerne bruke litt tid på å snakke om det de nettopp har lest. *Hvem er egentlig Hedda, og hvordan har hun det? Hva gjør hun med pistolen? Hva er hennes forhold til assessoren? Kan dette med kjedsomheten og følelsen av fangenskap føre til selvmord? Kunne Hedda ha valgt en annen utvei? Er Heddas situasjon noe man kan havne i i dagens samfunn? Er det noe dagens unge kan oppleve? Eller også voksne?*

MØRKT DRAMA PÅ HØYLYS DAG

En ung kvinne i midten av 20-årene ble funnet død i sitt eget hjem, i Holmenkollåsen i går formiddag. Politiet har ingen mistanker om at det har foregått en kriminell handling.

Det var Thea Elvested, mangeårig nabo og venninne av den avdøde som fant den unge kvinnen liggende livløs i stuen. Hun ble funnet med en pistol liggende ved siden av seg, og et skuddsår i brystet. Politiet mener det ser ut til å være et selvmord. Det vesle sosietetssamfunnet i Holmenkollåsen er rystet over tragedien. Den avdøde gikk for å være blid og omgjengelig, og var dessuten lykkelig gift med en velstående og suksessrik advokat.

Henrik Ibsens

”HEDDA GABLER”

- Et utdrag

Annen akt

(Værelset hos Tesmans liksom i første akt, kun at pianofortet er flyttet ut og et elegant lite skrivebord med bokreol er stillet i stedet. Ved sofaen til venstre er et mindre bord hensatt. De fleste av blomsterbukettene er borttatt. Fru Elvsteds bukett står på det større bord fremme på gulvet – det er eftermiddag.)

(Hedda, omkledd i mottagelsesdrakt, er alene i værelset. Hun står ved den åpne glassdør og lader en revolverpistol. Maken til den ligger i en åpen pistolkasse på skrivebordet.)

Hedda (*ser ned i haven og roper*): God dag igjen, herr assessor!

Assessor Brack (*høres nedefra i frastand*): I lige måde, fru Tesman.

Hedda (*hever pistolen og sikter*): Nu skyter jeg Dem, assessor Brack!

Brack (*roper der nede*): Nei-nei-nei! Stå da ikke og sikt like på meg.

Hedda: Det kommer der ut av å gå bakveie! (*hun skyter*)

Brack (*nærmere*): Er De rent gal - ?

Hedda: Å, herregud, - traff jeg Dem kanskje?

Brack (*fremdeles utenfor*): La det være med de narrestreker!

Hedda: Kom så inn da, assessor.

(Assessor Brack, omkledd som til herreselskap, kommer inn gjennen glassdøren. Han bærer en lett overfrakke på armen)

Brack: For pokker, - driver De på med den sport ennu? Hva skyter De på?

Hedda: Å, jeg står bare sånn og skyter opp i den blå luft.

Brack (*tar lempelig pistolen ut av håned på henne*): Med forlov, frue. (*ser på den*) Ah, denne her, - den kjenner jeg godt. (*ser deg om*) Hvor har vi så kassen? Nå her (*legger pistolen nedi og lukker*) For nu skal vi ikke ha mer av den spas for i dag.

Hedda: Ja, hva i Herrens navn vil De jeg skal ta meg til?

Brack: Har De ingen besøk hatt?

Hedda (*lukker glassdøren*): Ikke et eneste. Alle de intime ligger nok på landet ennu.

Brack: Og Tesman er kanskje heller ikke hjemme?

Hedda (*ved skrivebordet, lukker pistolkassen ned i skuffen*): Nei. Straks han hadde spist, så løp han hen til tantene. For han ventet ikke Dem så tidlig.

Brack: Hm, - at jeg ikke tenkte meg det. Det var dumt av meg.

Hedda (*dreier på hodet og ser på ham*): Hvorfor dumt?

Brack: Jo, for så var jeg kommet herut ennu litt – tidligere.

Hedda (*går henover gulvet*): Ja, da hadde De nu slett ingen truffet. For jeg har vært inne og kledd meg om efter middagen.

Brack: Og der er ikke sånn en bitte liten dørsprekke, som en kunne ha forhandlet igjennem?

Hedda: De har jo glemt å arrangere en slik en.

Brack: Det var også dumt av meg.

Hedda: Nå, så får vi slå oss ned her da. Og vente. For Tesman kommer visst ikke hjem så snart.

Brack: Ja-ja. Herregud, jeg skal være tålmodig.

(Hedda setter seg i sofahjørnet. Brack legger sin paletot over ryggen på den nærmeste stol og setter seg, men beholder hatten i hånden. Kort opphold. De ser på hinannen)

Hedda: Nå?

Brack *(i samme tone)*: Nå?

Hedda: Det var meg som spurte først.

Brack *(bøyer seg litt fremover)*: Ja, la oss så få oss en liten lun passiar, fru Hedda.

Hedda *(lener seg mer tilbake i sofaen)*: Synes De ikke det er som en hel evighet siden vi sist taltes ved? – Ja, det småtter i går aftes og i formiddag – det regner jeg nu ikke for noe.

Brack: Men sånn – imellem oss selv? På tomannshånd, mener De?

Hedda: Åja. Så omtrent.

Brack: Hver eneste dag har jeg gått her og ønsket at De bare var vel hjemme igjen.

Hedda: Og jeg har så menn hele tiden bare ønsket det samme.

Litteraturliste

Askedal, John Ole og Haanes, Vidar L (2004). *Den romantiske visjon: studier i europeisk og nordisk diktning og åndshistorie*, Oslo: Novus forlag

Bolton, Gavin M (1981). *Innsikt gjennom DRAMA*, Oversatt av Isak Rogde, Oslo: Dreyers Forlag

Braanaas, Nils (1999). *Dramapedagogisk historie og teori: Det 20. århundre*, 4 utg., Trondheim: Tapir Forlag

_____ (1994). *Drama- som arbeidsmåte i skolefagene, tverrfaglig arbeid og prosjektundervisning*, Oslo: Landslaget Drama i skolen

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10- årige grunnskolen*, Oslo

Dewey, John (1974). *Erfarings og opdragelse*, oversatt og med innledning av Hans Fink, Oslo København: Dreyer Christian Ejlers Forlag

_____ (1990). *The school and society; and The child and the curriculum*, introduction by Philip W. Jackson, Chicago: University of Chicago Press

Gaarder, Solveig (2003). *Drama i klasserommet: en innføring*, 2.utg., Oslo: Universitetsforlaget

Grunnskolerådets veiledningshefte (1988). *Drama: veiledning til Mønsterplan for grunnskolen 1987*, Oslo: Grunnskolerådet Universitetsforlaget

Hemmer, Bjørn (2003). *IBSEN Kunstnerens vei*, Bergen: Ibsen- museene i Norge

Ibsen, Henrik (2005). *Vildanden.*, med etterord av Helene Uri, 2. (i.e.3)utg., Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A.S.

Ilsaas, Tove (2001). "Henrik Ibsen- Still alive and kicking". I *Nordic Voices In Drama, Theatre and Education*, Rasmussen Bjørn, Kjølner Torunn, Rasmusson Viveka og Heikkinen Hannu, (s. 177- 192), Bergen: IDEA Publications and IDEA World congress

_____ (1991). "Teater I undervisningen(TIU)- profesjonell teaterkunst som læringsverktøy", I *Regikunst*, Reistad, Helge, (s. 156-168), Asker: Tell forlag a.s.

Jackson, Tony (1993). *Learning through theatre: new perspectives on Theatre in Education*, 2.utg, London: Routledge

Kjørup, Søren (2000). *Kunstens filosofi: en indføring i æstetik*, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Malmanger, Magne (2000). *Kunsten og det skjønne: vesterlandsk estetikk og kunstteori fra Homer til Hegel*, Oslo: Aschehoug forlag

Meek, Anne (2000). *Lek, drama og teater i skolen*, Vollen: Tell forlag a.s.

Morken, Ingrid (2003). *Drama og teater i undervisningen*, 2.utg, Oslo: Universitetsforlaget

Rasmussen, Bjørn K (2001). *Meninger i mellom: perspektiv på en dramatisk kulturarena*, Trondheim: Tapir akademisk forlag

_____ (1991). "Å være eller late som om..." forståelse av dramatisk spill i det tyvende århundre: et dramapedagogisk utredningsarbeid, Dr. avhandling ved Institutt for drama, film og teater ved NTNU, Trondheim: Universitetet i Trondheim

Schiller, Friedrich Von (1991). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*, oversatt med innledning av Sverre Dahl, Oslo: Solum forlag

Sæbø, Aud Berggraf (1998). *Drama- et kunstoffag*, Oslo: Tano Aschehoug

_____ (2003). *Drama i L97: I hvilken grad og hvordan er drama som fagområde og metode en del av innholdet og arbeidsmåtene i grunnskolen?*, Stavanger: Høgskolen i Stavanger

Sæbø, Aud Berggraf og Lyngstad, Mette Bøe (2005). *Læringsformer i almennlærerutdanningen, elevaktig læring og drama- rapport A*, Stavanger: Universitetet i Stavanger

Vethal Åshild, Linge Solhild, Paulsen Brit og Øverbye Anne (1997). *Lære skape leve, Drama og samfunn*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag ASA

Wagner, Betty Jane (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*, Washington, DC: National Education Association of the United States

Way, Brian (1967). *Utvikling gjennom drama*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Wiingaard, Jytte (1988). *Teaterforestillingen: Om forestillingsanalyse*, 2.utg., Næstved: Teaterforlaget Drama

Internettadresser:

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet, Rundskriv F-13/04, *Dette er kunnskapsløftet- Kultur for læring* (23.10.16),

http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf

Høgskolen i Oslo- avdeling for lærerutdanning, *Drama som metode*, obligatorisk 30 timers kurs i drama. Sist oppdatert 24. april. 2007. Link fra webside:

http://www.hio.no/enheter/avdeling_for_l_rerutdanning_lu/faglige_sider/almennl_rerutdannin_gen_faglige_sider/estetiske_fag/drama

Kultur- og Kirkedepartementet, *St. meld. nr 38 (2002-2003) Den kulturelle skolesekken* (22.11.06), <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kkd/dok/regpubl/stmeld/20022003/stmeld-nr-38-2002-2003-.html?id=197053>

Kunnskapsdepartementet, *Kultur for læring*, St. meld.nr.30 (2003-2004), (22.01.07),
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpub/stmeld/20032004/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-20032004-/8.html?id=404514>

_____, *Nye elementer i læreplanene*, Grunnleggende ferdigheter (20.03.07),
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/kunnskapsloftet/Nye-elementer-i-lareplaner-for-fag-html?id=426334&epslanguage=NO>

Ungt entrepenørskap i Norge (22.03.07),
<http://www.ue.no/index.lasso>